

*”Des jeunes sortant de la protection de l’enfance
font des recherches sur leur monde ”*

**Une recherche par les pairs
sur la transition à l’âge adulte
au sortir de la protection de l’enfance**

Rapport pour l’ONED

Pierrine Robin, Sylvie Delcroix, Marie-Pierre Mackiewicz, Bénédicte Goussault, Adeline Boulous, Anais Dassy, Linda M., Maité B., Huberte M., Fouzy K, Angéline N., Léa D., Leo M., Cédric M., Mamedì D., Lorenzo Z., Badredine A., Youssouf K., Smail M.

Décembre 2014

Remerciements	4
Introduction	5
I) Une méthode de recherche inter-agie.....	16
1. 1. La genèse d'un dispositif analytique innovant sur fond de fragilisation des institutions ...	16
Des institutions, en recherche de nouvelles modalités d'accompagnement	16
Des méthodes traditionnelles de recherche, en quête d'accès aux terrains.....	20
1. 2. Un dispositif analytique engagé aux acteurs pluriels	21
Des partenaires compréhensifs ?	21
Des chercheuses universitaires hybrides ?	23
Des jeunes chercheurs pairs en trans-formation ?	25
Des instances de rencontres	29
1.3 Une méthode dialogique et sensible.....	30
Une formation inter-agie	30
La construction d'une méthode sensible et triangulée	31
Un accès facilité au terrain ?	32
Un accompagnement souple	33
La proximité, support à l'énonciation	33
De quelques écueils de la parité	35
Un recueil dans l'interaction : des récits dialogiques ?.....	36
Des récits, supports à l'affiliation et à l'éveil d'une conscience critique	36
Une analyse croisée lors des week-ends de regroupement	38
1. 4 Un dispositif relationnel et performatif ?	39
Les conditions de l'enquête, un don contre don	39
Un dispositif relationnel	39
Un dispositif performatif : la construction « d'une communauté de charge » en protection de l'enfance	42
Conclusion : vers le renouvellement des formes de connaissance	43
II) Situations et parcours des enquêtés, premiers éléments quantitatifs	45
2. 1. Des situations variées mais témoignant d'une proximité aux institutions	45
Un panel d'enquêté(e)s équilibré et diversifié	45
Des parcours pluriels en protection de l'enfance	46
Une population diplômée mais avec des formations majoritairement en alternance ou professionnelle	49
Une population ayant bénéficié de contrats jeunes majeurs.....	51
2.2 Entre indépendance et autonomie relationnelle	51
2.3 Des difficultés multiples mais qui s'estompent avec le temps.....	55
Conclusion : une nécessaire triangulation des approches	56
III) Un voyage en protection de l'enfance par la photo-discussion.....	57
3.1 Une pré-sélection des photos par des chercheurs/ses pairs à deux temps du passage à l'âge adulte.....	57
3.2 Le passage à l'âge adulte dans son ambivalence	61
L'homme en colère ou l'incompréhension des raisons de l'accueil.....	62
Le pas ou le grand saut dans l'âge adulte.....	63
La barque au milieu de rien ou la solitude.....	63
Les mains liées qui se libèrent : enchainement ou libération ?.....	64
La porte qui s'ouvre sur un jardin ou l'ouverture des possibles	65
L'homme ou la femme qui grimpe sur la dune ou l'effort dans l'adversité	65
Le permis ou la symbolique des étapes de la transition	66
La fille qui étudie : entre accomplissement et galère.....	66
Les pièces dans l'assiette : le manque ou les petits plaisirs ?.....	66
Le point d'interrogation ou les interrogations pratiques et identitaires	66
La jeune fille qui sourit et lève le pouce ou l'amoindrissement des difficultés.....	68
La famille découpée dans la main ou les supports	68

La chute ou le second abandon.....	69
IV) Des récits en clair-obscur de parcours de transitions accélérées	70
4.1 Devenir adulte dans un contexte d'assistance : transition ou rupture ?	72
4.1.1 Devenir adulte ?	72
4.1.2 Regards sur et rapports à l'aide pendant et après une prise en charge supplétive.....	84
4.1.3 La stabilité réinterrogée par l'expérience des premiers concernés	98
4.2 Vécus des parcours de formation en situation supplétive.....	111
Etudes sur la scolarisation et la formation des jeunes en protection de l'enfance.....	112
Les trois recueils du point de vue des jeunes enquêtés	114
La transition scolaire subie en protection de l'enfance	118
Les effets de dates couperet.....	121
L'impératif des orientations	125
Le soutien au quotidien du milieu supplétif.....	128
La désorientation adolescente en situation supplétive.....	131
Des attentes spécifiques	133
Faire alliance autour du parcours de formation.....	135
4.3 Liens et supports d'indentification : des configurations plurielles au gré des parcours.....	144
« Les liens noués » : le passage à l'âge adulte entre continuité et désillusion (6)	146
« Les liens détachés » : le passage à l'âge adulte entre anticipation et précipitation (8)	168
« Les liens suspendus » : le passage à l'âge adulte entre accompagnement et oubli (15).....	176
Conclusion : une nécessaire adaptation de l'accompagnement au parcours.....	189
Conclusion : d'une identité à l'épreuve à une ouverture des possibles	192
L'épreuve commune de parcours, en transit, en contexte de disqualification	196
Le passage à l'âge adulte, comme catalyseur et analyseur	203
Vers une ouverture des possibles	208
Recommandations	209
Bibliographie.....	215
Annexes	222
Annexe 1-Liste des chercheurs pairs et description de leur situation au début de l'enquête...	223
Annexe 2-Liste et caractéristiques des enquêtés	224
Annexe 3-Liste des publications, communications, interventions, formations, expertises en lien avec la recherche	225
Annexe 4-Historique de la création de l'Adepape du 94 par les jeunes chercheurs pairs	229
Annexe 5-Documents relatifs à l'enquête	234

Remerciements

Ce travail, sur le passage à l'âge adulte après une mesure de protection de l'enfance, porté par un collectif de recherche, a bénéficié depuis plus de deux ans de : l'engagement de quatorze chercheurs/ses pairs ayant apporté leur concours dynamique mais aussi patient et leurs regards affûtés à toutes les étapes du processus ; du témoignage de trente-six jeunes sortant des dispositifs, de l'encadrement et de l'accompagnement engagé de trois chercheuses universitaires ; de l'engagement et du rôle de facilitateur, du regard avisé, et des compétences démographiques d'une praticienne chercheuse de SOS Villages d'Enfants, association qui nous a ouvert à de nombreuses reprises ses locaux ; de l'intérêt de deux étudiantes de Master deux, en « interventions et politiques sociales », à l'UPEC, qui pour l'une a retranscrit la quasi-totalité des entretiens, pour l'autre, éducatrice dans une structure d'accompagnement de jeunes majeurs, a participé à l'organisation matérielle des rencontres et à l'analyse ; et enfin du support financier des partenaires, les Conseils généraux des Hauts de Seine et du Val de Marne ainsi que les Apprentis d'Auteuil et SOS Villages d'Enfants qui nous ont apporté leur concours dans les différentes étapes de la recherche et leurs réactions pertinentes lors des comités de pilotage. Ce projet a également bénéficié du soutien financier et scientifique de l'ONED et du soutien scientifique et administratif du laboratoire LIRTES, de l'observatoire OUIEP, du département SESS STAPS et de la cellule des contrats de l'UPEC. Qu'ils/elles soient chacun et chacune ici chaleureusement remercié(e)s pour leur implication personnelle dans leurs fonctions respectives.

Introduction

Le passage à l'âge adulte, un processus d'autonomisation identitaire toujours inachevé

La question de l'entrée dans l'âge adulte et de ses modalités se pose pour tous les jeunes mais avec des composantes très différentes, notamment en fonction du sexe et des catégories sociales : étudiants, jeunes travailleurs, jeunes chômeurs, ... Il s'agit dans tous les cas d'un processus long, complexe et instable. Certains chercheurs se sont attachés à définir les attributs de cette transition comme le fait d'obtenir un emploi stable, un logement indépendant, d'avoir des revenus essentiellement tirés de l'activité et un concubin. Tandis que d'autres, opposés à l'idée de statut, proposent une lecture biographique, qui éviterait les conceptions essentialiste et/ou culturalistes (Galland, 2000 ; Stauber, Pohl et Walter, 2007). Dans cette perspective, Van de Velde (2008) conçoit le devenir adulte comme un « processus d'autonomisation identitaire », distinguant par-là l'indépendance (matérielle et objective) de l'autonomie (identitaire et subjective). Plus qu'au 'statut d'adulte', elle s'intéresse 'au devenir adulte', au sentiment d'être adulte qui dépend moins de l'indépendance matérielle effective que de l'individualisation dans le lien, au cours du parcours de vie. L'appréhender comme un processus plutôt qu'un état évoque des dynamiques et des allers et retours, et marque bien l'inachèvement et les itinéraires qui la composent (Bidart, 2005). En poursuivant cette perspective, Maillochon et Selz (2006) s'intéressent au processus d' « autonomisation relationnelle » des jeunes adultes et aux « configurations d'identifications ». Elles observent à la lecture de Van de Velde (2008) que « *l'âge adulte se ferait plus tardif, inaccessible, et incertain, non pas uniquement parce que la phase de dépendance s'est allongée et que l'âge des responsabilités est retardé, mais aussi parce que sa représentation même a évolué, passant d'une 'indépendance matérielle' à acquérir à une 'autonomie identitaire' à construire, processus long et toujours inachevé (...)* L'autonomie étant toujours en construction quand l'indépendance implique une idée d'accomplissement, d'achèvement » (p. 4).

Une désynchronisation des seuils, un allongement et une réversibilité des situations dans la population générale

Ainsi, le poids de la transition à l'âge adulte, sur le cycle de vie, a pris une importance particulière dans la population générale, du fait de son allongement et de la difficulté d'en déterminer le début et la fin. Les changements structuraux provoqués par la crise de la société salariale avec les figures de la pauvreté et de la désaffiliation, et de la disqualification sociale, analysées par Castel (1995), ont accru la difficulté pour les jeunes de s'insérer sur le marché du travail, malgré un rehaussement global et significatif des niveaux de qualification. De surcroît, l'allongement de la jeunesse s'est accompagné d'une diversification très forte des parcours, ainsi que d'une réversibilité des situations. Comme le soulignent Maillochon et Selz (2006), « l'entrée dans l'âge adulte n'est pas seulement de plus en plus tardive et désynchronisée, mais elle est aussi de plus en plus complexe et instable » (p. 3). Pour exemple, la décohabitation d'avec les parents, loin d'être linéaire, est faite d'étapes, d'allers et retours. L'âge médian au départ des jeunes français de chez leurs parents se situe autour de 23 ans tandis que leur dépendance financière vis-à-vis de leurs parents se maintient jusqu'à 25 ans (Van de Velde, 2008). En 2008, 45% des jeunes de 18 à 29 ans vivaient chez leurs parents tandis que le taux de chômage des jeunes de 18/25 ans était de 20,4 % (INSEE, 2010). Face au chômage, le rôle de la famille est accru, dans un contexte où l'État-providence conservateur français (Esping-Andersen, 1990) fait reposer principalement sur la famille la gestion de cette période du cycle de vie. On le voit, la transition à l'âge adulte est une question complexe, tout comme l'est celle du soutien de cette période du cycle de vie. Elles interrogent, dans la population générale, les rapports d'équité entre et à l'intérieur des générations, mais aussi l'équilibre des relations entre l'individu, la famille et l'Etat.

Un processus rapide et brutal, compressé et accéléré pour des jeunes sortant de la protection de l'enfance avec moins de supports et plus de charges

La question se pose différemment pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance. Les pouvoirs publics, qui ont joué un rôle de suppléance familiale¹, lorsqu'ils étaient enfants, ont une responsabilité particulière à leur égard. Mais alors que le passage à l'âge adulte s'est allongé pour la population générale, pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance, sans soutien familial, il est plus rapide et plus brutal (Goyette, 2007). A 16, 18 ou 21 ans, à la sortie de l'institution de l'Aide sociale à l'enfance, ils/elles doivent faire face à toutes les transitions, en même temps, plutôt que graduellement, et ce alors qu'ils/elles disposent de moins de compétences sociales et de ressources que les autres jeunes (ONED, Robin 2009). Ainsi Stein (2006) souligne que leur transition est à la fois « plus compressée et plus accélérée ». Par ailleurs alors que pour la population générale, la famille constitue une aide dans la transition, pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance, elle ne constitue pas toujours un support et le plus souvent même une charge (Stein, 2006). Paradoxalement, c'est à ces jeunes, disposant de moins de ressources et de soutiens, que l'on demande une autonomie, plus grande et plus précoce, alors qu'ils/elles y sont le moins préparé(e)s. Il ressort des récits biographiques des enfants placés, l'expérience de parcours contraints et des conditions de socialisation extrêmement paradoxales. Déplacés de chez eux, pour des motifs rarement explicités, avec des conséquences à long terme sur leurs possibilités d'affiliations ultérieures, leur avenir se décide le plus souvent sans eux. Cela n'empêche pas l'institution d'attendre d'eux une autonomie pleine et entière à 18 ans, au plus tard 21 ans, c'est-à-dire bien plus précocement que pour les jeunes n'ayant pas eu à être protégés, sans qu'ils/elles n'aient pour ainsi dire jamais l'occasion de l'exercer durant leur parcours de prise en charge (Robin et Severac, 2013). Les jeunes sortant de la protection de l'enfance, sans soutien familial, sont donc confrontés à des injonctions paradoxales.

Or si des mesures spécifiques d'accompagnement pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance ont été développées, elles restent limitées dans le temps (jusqu'à 21 ans) et dans les interventions proposées. Elles ont tendance à s'adresser aux jeunes les plus à même de s'insérer, et non aux jeunes les plus en difficulté. De plus, elles se sont transformées avec le temps, sur fond d'épuisement des finances publiques, avec des jeux de renvoi entre les institutions, entre l'aide sociale à l'enfance et la protection judiciaire de la jeunesse d'une part, et les acteurs de la protection et de l'insertion d'autre part (Robin, Oehme, 2011). Ainsi alors que certains conseils généraux et associations sont en réflexion pour élargir l'accompagnement au-delà de 21 ans, d'autres tendent à l'arrêter à 18 ans en renvoyant sur les dispositifs de droit commun relatifs à l'insertion.

Selon le rapport annuel de l'ONED (2014), environ 21 000 jeunes majeurs de moins de 21 ans restent néanmoins concernés par une mesure de protection de l'enfance au 31 décembre 2011 soit 9 pour mille des 18-20 ans contre 19 pour mille durant la minorité. Un lien statistique significatif et positif est mis en évidence entre le taux de prise en charge des mineurs et celui des jeunes majeurs (ONED, 2013). 83% des mesures d'aide aux jeunes majeurs sont des mesures de placement, la quasi-totalité en mesure administrative. Le rapport Meunier et Dini (2014) observe néanmoins, à partir des données de l'ONED, une diminution de 8,8 % des enfants confiés à l'ASE entre 2005 et 2010. Cet infléchissement traduit notamment une réduction de 26 % du nombre d'accueils temporaires, qui concerne en premier lieu les mesures d'accueil temporaire pour jeunes majeurs (-31,8 points). À l'exclusion d'un département qui ne dispose, fin 2011, d'aucune mesure de protection de l'enfance en cours pour les jeunes majeurs (à domicile ou en

1 Durning (2006, p. 49) évoque le terme de « suppléance familiale » lorsque « l'enfant n'est pas élevé par ses parents et que des professionnels assurent son éducation, généralement au sein d'organisations de suppléance familiale, telles que des services de placement familial ou des internats ».

accueil), le taux estimé de prise en charge des jeunes majeurs varie de 2,2 ‰ à 34,4 ‰, avec une valeur médiane estimée à 8,4 ‰ au sein des départements français. Les jeunes sortant de la protection de l'enfance sont donc confrontés à de fortes inégalités sur le territoire.

Dans ce contexte d'aide incertain, les jeunes sortant de la protection de l'enfance cumulent des facteurs de risque que ce soit au niveau social, familial et personnel (Frechon et Goyette, 2013). Ils/elles peuvent alors rencontrer des problèmes de formation, d'insertion, de logement, de santé (Dumaret et Crost, 2008), des problèmes d'identité et de citoyenneté avec des jeunes peu enclins à exercer leurs droits de vote (Frechon, 2003). Il n'existe pas pour le moment d'études françaises permettant de mesurer à l'échelle nationale les parcours de sortie et les difficultés rencontrées², c'est l'ambition d'INELAP. Les études internationales comparées sur les sortants montrent cependant que 40 à 50 % n'ont pas complété leurs études secondaires, 35 à 50 % sont sans emploi, 40 % utilisent un ou plusieurs programmes d'assistance sociale, 25 à 50 % rapportent être sans abri ou éprouver des problèmes de logement, un tiers vit sous le seuil de pauvreté (Dumaret, Stein, 2008)³. Plus de la moitié d'entre eux souffrent de problèmes de santé mentale et la prévalence de symptômes dépressifs est particulièrement élevée (Pecora, 2006). Près de la moitié d'entre eux ne s'estiment pas proches de leur famille d'origine (Rutman et al, 2006) tandis que les nouvelles relations créées ne constituent pas toujours un support (Jahnukainen, 2007). Leurs trajectoires sont des suites d'avancées et de reculs (Goyette, 2007).

Toutefois, comme a pu le montrer Stein (2008), les jeunes sortant de la protection de l'enfance ne représentent pas un groupe homogène, en termes d'expériences avant le placement, d'âge d'entrée dans le placement et de parcours dans la prise en charge. Il constate en Angleterre que ceux placés tardivement, ne sont pas désavantagés par rapport à la population générale, notamment en termes de niveaux de diplômes obtenus et de positions sociales à la sortie. Il en va de même des enfants placés très jeunes et ayant connu un accueil long et stable, en famille d'accueil ou en accueil de type familial. Les difficultés les plus grandes apparaissent pour le groupe intermédiaire, ceux placés avant l'âge de 11 ans et restés en moyenne 11 ans en placement. C'est dans ce groupe d'âge que le risque de ruptures et de changements de prises en charge est le plus grand. Or quand les « ruptures », et « l'absence de relations d'ancrages » (Duval, 2008) sont trop grandes, le risque est grand une fois atteint l'âge adulte du développement d'un sentiment de non appartenance au monde (Chatel, 2003) chez des individus intimement « désaffiliés » (Castel, 1995). Cette inégalité dans le processus de socialisation et d'individuation peut ébranler leur sentiment d'affiliation et d'appartenance.

Comment qualifier ces situations hybrides ?

Mais comment nommer, qualifier, comprendre dans leur spécificité et leur dimension partagée, les situations hybrides et ambivalentes rencontrées par les jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance ? Comment comprendre les parcours de ceux qui se trouvent dans une situation « limite », intermédiaire entre la non affiliation et l'intégration, ou que les statuts et rôles pluriels placent tantôt dans des situations de disqualification, tantôt de domination ? Comment analyser les processus d'identification mis en tension dans les situations sociales d'hybridité et d'ambivalence ?

² Une étude de l'INED montrait néanmoins en France, en 2006, que 40 % des personnes sans domicile fixe étaient issues de la protection de l'enfance.

³ L'Insee soulignait à partir des chiffres de 2005 un lien significatif entre pauvreté à l'adolescence et pauvreté à l'âge adulte, le taux de pauvreté en termes de conditions de vie des 25-29 ans ayant eu des difficultés financières à l'adolescence étant de 29 % contre 5 % pour ceux qui n'en avaient pas.

Cette question est rendue difficile par un partage des connaissances. En effet, les théories actuelles semblent aujourd'hui clivées entre des champs de recherche bien démarqués, avec d'un côté l'analyse de l'identité et des parcours en contexte ordinaire (de Singly, 2010 ; Kaufmann, 2008 ;...), de l'autre l'analyse de l'identité et des parcours « en situations extrêmes », comme les transclasses (Jaquet, 2014), ou de fragilisation, de vulnérabilité, de précarité, de disqualification (Butler, 2007 ; Castel, 1995 ; Ehrenberg, 2000 ; Paugam, 2011 ; Payet et al., 2008). A de rares exceptions près (Corcuff, 2002), la démarcation est si forte entre ces champs qu'il est difficile d'appréhender au sein de chacun ce qui pourrait servir de support à l'analyse de l'autre champ.

Si de Singly (2010) laisse à la marge de son analyse les individus qui souffrent de défaut d'ancrage du processus d'individualisation dans la modernité, il avance néanmoins le terme de « non affiliation » pour les désigner, très distinct pour lui de la « désaffiliation ». Il comprend la « désaffiliation » en termes positifs et rappelle qu'elle désigne à l'origine « la nécessité qu'un homme ou une femme a de prendre de la distance vis-à-vis de ses parents, vis-à-vis de ses origines pour tomber amoureux », l'affiliation renvoyant au mariage arrangé (de Singly, 2010, p. 72 et 73). La désaffiliation est ici comprise comme un processus de distanciation par rapport à son histoire, aux attaches passées et à l'identité assignée pour nouer de nouveaux liens choisis et construire une identité fluide. La désaffiliation suppose la connaissance de son histoire et un ancrage premier. C'est pourquoi pour de Singly (2010), « la non-appartenance interdit ou tend à interdire la 'désaffiliation' » (p. 46) mais elle n'est toutefois pas une conséquence de la « désaffiliation » :

« Le maintien des inégalités (et l'apparition de nouvelles inégalités) provoquent, en revanche, une non affiliation et d'autres modalités de non appartenance qui ne sont pas des conséquences de la désaffiliation. Les individus les moins enracinés sont aussi ceux qui deviennent des 'exclus'. [...] Il ne faut donc pas se tromper sur la modernité, celle-ci privilégiant des mécanismes tels que la désaffiliation pour la construction des identités personnelles, ceux qui sont privés d'appartenance ne peuvent pas devenir 'individu' au sens moderne du terme, puisqu'ils ne peuvent pas mettre en œuvre cette mise à distance nécessaire pour éprouver le sentiment d'être soi. L'individualité se marque par la distance au statut, à l'appartenance à la position ; elle présuppose donc leur existence et leur maintien ».

Castel (1995) pointe lui, la face négative de l'individualisme, dans la seconde modernité où les repères institutionnels se dissolvent, en s'intéressant « aux individus placés comme en situation de flottaion dans la structure sociale, et qui peuplent ses interstices sans y trouver une place assignée » (p. 16). Pour appréhender ce phénomène, il avance les notions de « vulnérabilité de masse », « de disqualification » et de « désaffiliation », mais en lui donnant une autre signification que celle de de Singly. Chez Castel, la vulnérabilité est un processus qui peut conduire à l'inexistence sociale tandis que la désaffiliation est comprise en termes négatifs comme « l'aboutissement de ce processus » (p. 19). Pour Castel, la notion de vulnérabilité désigne une « zone intermédiaire » entre intégration et exclusion, zone « instable, qui conjugue la précarité du travail et la fragilité des supports de proximité » au sein de laquelle les individus sont « en situation de flottaion ».

Si on peut penser que de Singly et Castel utilisent le même terme - la désaffiliation - mais en lui donnant des significations différentes, pour étudier les deux faces d'un même phénomène, l'individualisme, sans s'accorder sur les causes des phénomènes étudiés, on ne peut se satisfaire de l'idée d'un clivage dans la connaissance et d'un partage des champs d'analyse (avec d'un côté les individus en situation ordinaire, de l'autre les individus en situation de précarité) qui reproduit le clivage social « d'une société duale » (Castel, 1995, p. 19).

C'est en ce sens que la notion de « vulnérabilité » a pu être critiquée pour la polarisation qu'elle implique entre exclusion et inclusion (Becquet, 2012). Toutefois, sans en rester à cette polarisation, la notion de vulnérabilité, comprise au sens large, présente l'avantage de souligner la porosité des situations et la circulation des individus dans ces situations. Il s'agit en effet de ne pas faire de la vulnérabilité la propriété d'un groupe ou d'une personne mais de rendre compte des dynamiques sociales qui la constituent. Comprise dans un sens élargi, cette notion permet d'éviter un rapport dichotomique entre le « eux » et le « nous », et de faire apparaître la fragilité comme une dimension constitutive de l'expérience humaine et structurelle de la modernité (Becquet, 2012).

Elle pourrait par ailleurs avoir une dimension tautologique, appliquée à la jeunesse, puisque dans la modernité la jeunesse est marquée par l'incertitude et la fragilité, du fait d'une série d'épreuves identitaires et d'investissement, qui laissent ceux qui ne disposent pas des mêmes armes face à la responsabilité individuelle de leurs échecs. Ainsi comme le souligne Soulet (2005) : « *Nous sommes inégalement positionnés dans ce contexte social d'incertitude, pas seulement en conséquence de nos choix mais avant tout parce que nous sommes inégalement protégés. Certains disposent d'armures, d'autres de boucliers et d'autres entrent dans le jeu, sans défenses, à mains nues.* »

C'est précisément pour porter l'accent sur le contexte, au-delà des personnes et de leurs situations individuelles, que la notion de disqualification a été avancée par Castel, puis reprise par Paugam (2011). La disqualification renvoie « à la logique de désignation et d'étiquetage et de ses effets sur le plan identitaire » (p. 25). Paugam (2011) souligne en reprenant Coser (1965, p. 145) que « c'est le fait même d'être aidé ou assisté qui assigne les 'pauvres' à une carrière spécifique, altère leur identité préalable et devient un 'stigmat' marquant l'ensemble de leur rapport à autrui ». L'intérêt de cette approche est de mettre en lumière que les personnes en situation de disqualification ne sont pas hors du système social mais qu'elles contribuent d'une certaine manière à sa régulation. Toutefois, il est regrettable que certains travaux dans cette lignée ne parviennent pas totalement à échapper à une typification reposant principalement sur des caractéristiques individuelles et non sur l'analyse des interactions entre les acteurs disqualifiés et les professionnels, comme le propose a contrario Duvoux (2009) dans son travail. Le risque est alors de figer les situations plutôt que d'en éclairer la dynamique et de les restaurer dans leurs nuances.

La sociologie des « acteurs faibles » s'inscrit dans la lignée des travaux sur la disqualification, mais elle porte, quant à elle, l'accent, de manière dynamique, sur les possibilités d'action et les processus de requalification des acteurs (Payet Guiliani et Laforgue, 2008). Elle vise à « appréhender la relation entre des institutions et des *acteurs faibles*, disqualifiés au regard d'un principe éthique de dignité (Sennett, 2003), de décence (Margalit, 1999) ou de reconnaissance (Taylor, 1997, Walzer, 1997, Honneth, 2000) » (p.9). Payet (et al., 2008) soulignent d'emblée le caractère paradoxal de l'oxymore « acteurs faibles » avec une « association de termes relevant, pour l'un de la rhétorique de la domination, et pour l'autre d'une rhétorique de l'action 'en propre' ». Au travers de la notion d'« acteurs faibles », les auteurs entendent étudier « les processus de dé- et re-qualification, des individus, voire des groupes dont les rôles et les identités se déploient dans deux types de configuration. Dans une première configuration, c'est une disqualification ordinaire qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives (Schütz, 1987). Dans une seconde configuration, ils sont affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et neutralise leur place dans l'espace social. » (p. 9). Les auteurs précisent néanmoins que « le terme exact serait donc celui 'd'acteurs affaiblis' plutôt que d'« acteurs faibles », car la faiblesse est liée à des contextes, à des situations, et non à un état structurel (dont le dépassement échappe aux individus concrets). En effet, la sociologie de « l'acteur faible » s'inscrit dans « une pensée de la réhabilitation des capacités et des ressources d'action d'individus dominés, disqualifiés, stigmatisés ». Contrairement à la pensée de la domination, cette sociologie

postule une autonomie (relative) de l'acteur faible par rapport à l'acteur fort même si ceux-ci sont dans des « positions interdépendantes et symétriquement opposées » (p. 10). La valeur heuristique de cette approche théorique est de permettre de penser « la possibilité d'un mouvement, d'un changement, d'une variation des états et des positions dans la relation asymétrique » et de la réversibilité des situations.

Les débats au sein de la communauté scientifique sont donc vifs. Peut-on parler de jeunes « non affiliés », de jeunes « désaffiliés », de jeunes « vulnérables », en situation de « disqualification », d'« acteurs faibles » en voie de réhabilitation et de requalification ? Les termes utilisés dans la communauté scientifique sont souvent marqués par le manque, par la faiblesse. Une autre position sera tenue, par la suite, dans ce projet de recherche, pour souligner que les faiblesses peuvent aussi devenir des forces !

Il reste qu'un autre mérite de l'approche par les acteurs faibles est d'avoir tenté d'analyser les spécificités et les difficultés de la relation d'enquête en contexte de disqualification (Payet, Rostaing, Guiliani, 2010).

Comment enquêter en contexte de disqualification ?

En effet, des interrogations voient le jour sur la capacité des méthodes traditionnelles de recherche d'accéder et de rendre compte des parcours de vie en contexte de disqualification. Les chercheurs/ses se questionnent sur « les multiples effets de l'extériorité sociale, spatiale et, même si c'est moins développé, ethnoraciale que doit gérer l'enquêteur » (Marwan, 2011 p. 425). C'est pourquoi des réflexions scientifiques ont émergé visant à réhabiliter les sujets de recherche, comme sujets pensants et réflexifs, et les chercheurs/ses, comme acteurs/rices engagé(e)s, appartenant à « un monde commun » (Arendt, 1983).

Ces interrogations ne sont toutefois pas nouvelles. Elles s'ancrent dans la longue tradition de la sociologie compréhensive qui opère un retour vers l'acteur (Sirota, 2006). Elles sont très présentes dans la figure du Sujet, dans le courant tourainien (Touraine, 1973), de même que dans l'expérience sociologique de Dubet (1994), de Dubet et Martucelli (1996) et d'autres auteurs après eux (Léopoutre, 2005) qui postulent les capacités critiques des individus au quotidien. Ces réflexions sont aussi à l'œuvre dans les études des classes populaires, portées par des sociologues, eux-mêmes issus des classes populaires (Hoggart, 1970 ; Mauger, 1991).

Ces différentes approches partagent en commun et à des degrés divers, la remise en cause de deux axiomes fondamentaux sur lesquels reposait la science à savoir : la distance et la neutralité, opposées ici à la proximité et l'engagement. Une trop grande distance entre le chercheur et son terrain pourrait entraîner un risque d'intrusion, d'impossible accès, d'ethnocentrisme, ou de fascination. Mais la sociologie, trop en proximité, peut s'exposer *a contrario* à la connivence, au défaut d'explicitation, à la nostalgie, à l'attirance et à la répulsion. On le voit les biais attribués à la distance et la proximité sont parfois similaires, avec le risque, pour l'un, de la fascination, et pour l'autre, de l'attirance. De plus, bien des situations d'enquête sont faites à la fois de distance et de proximité. Aussi pour échapper au risque de l'une ou de l'autre, Hoggart (1970) recommande l'exercice « d'une autosurveillance » normative constante. En effet, comme le souligne Passeron (1970), à la lecture d'Hoggart, « c'est au terme d'un travail de soi sur soi dont les conditions sociales sont précisément celles du travail scientifique que Richard Hoggart a pu accéder à cette disposition faite à la fois de distance et de participation » (p 17).

L'émergence des recherches actions collaboratives et participatives

Ces interrogations s'actualisent dans le champ des recherches-actions collaboratives et des recherches participatives. Les enquêtes collaboratives ou participatives visent à ré-ouvrir le chemin de la reconnaissance de la pluralité, en s'affranchissant à la fois « des modèles normatifs et institutionnels qui contaminent la relation d'enquête » et « des présupposés idéologiques qui structurent le travail sociologique » (Payet, Guiliani, 2010, p. 11).

À un moment où la science doit faire face à une double crise de scientificité et d'utilité (Pourtois, Desmet, Lahaye, 1993), ces recherches collaboratives visent à répondre à des problèmes complexes (Barron, 1997) dans des « champs de pratique », en rapprochant « les savoirs experts et les savoirs profanes » (Callon, Lascoumes, Barthe, 2001) et en créant « un espace réflexif » et une « zone interprétative partagée » (Desgagné, 1997). Marquant un passage d'une perspective positiviste à une perspective constructiviste, ces formes de recherches émergent sur fond de critique des rapports de pouvoir et de domination dans la production des connaissances. Elles viennent rappeler que toute production de connaissances est socialement et culturellement située.

Encore peu développées en France, mais plus présentes dans le monde anglo-saxon, ces recherches ont connu un essor rapide en Amérique Latine, avec la montée des luttes populaires, l'expansion des mouvements sociaux, la critique à l'égard des sciences sociales et des méthodes classiques de production des connaissances, le tournant épistémologique et méthodologique.

La dimension socio-politique est très présente dans ces recherches qui s'intéressent à des personnes peu reconnues dans leur identité. Elles visent la transformation d'une situation de problème par le développement d'une prise de conscience chez les acteurs de leurs potentialités de pouvoir dans les décisions affectant leur vie. Dans une visée d'émancipation, elles cherchent à faire prendre conscience aux acteurs/rices de leur place dans la structure du pouvoir, de leurs intérêts et de leurs besoins, en vue d'une conceptualisation collective de possibles alternatives. Elles s'inscrivent dans un paradigme critique qui vise à mettre à jour les inégalités. Elles ont pour finalité le développement de la conscience critique, la transformation des conditions de vie et *in fine* le changement social. Elles font de la connaissance un outil intellectuel au service de la population.

En France, en Europe, au Québec et aux Etats Unis, elles ont principalement été réalisées avec des intervenants sociaux et éducatifs tandis qu'en Amérique Latine et dans les pays du « majority world », elles ont été initialement développées dans le domaine de l'éducation des adultes en situation de pauvreté et de l'éducation populaire, pour être élargies, par la suite, au champ de l'intervention sociale, et des politiques à l'égard des enfants et des jeunes, et notamment des enfants travailleurs ou des enfants en situation de rue (Liebel, 2010).

Le développement des recherches avec les enfants et les jeunes en sociologie de l'enfance et de la jeunesse

Dans le champ de l'enfance et la jeunesse, les recherches avec et par les enfants et les jeunes (Alderson, 2001, 2005 ; Kirby, 2002, Jones, 2004) se développent rapidement à des fins politique, épistémologique et éthique. Elles émergent sur fond de critiques politiques des rapports de pouvoir et de domination (adulte *versus* enfant) dans la production des connaissances. (Nieuwenhuys, 2004). Elles se développent également pour des raisons épistémologiques d'efficacité du recueil et de l'analyse de données (Alderson, 2004). Enfin, elles émergent pour des raisons éthiques, de recherche de méthodes plus respectueuses des droits des enfants et des jeunes (Skelton, 2008).

Les recherches avec les enfants et les jeunes sont développées dans des disciplines variées avec des enfants et des jeunes dans diverses situations (à l'école, en situation de rue, de travail,...). Mais surtout elles recouvrent des réalités plurielles, en termes de modalités et d'échelles d'implication des enfants et des jeunes : de la mobilisation des enfants et des jeunes comme « simple décoration », à la co-décision des méthodes d'enquête et d'analyse entre chercheurs/ses universitaires et enfants et jeunes chercheurs/ses, en passant par les recherches initiées par les enfants et les jeunes eux-mêmes (Hart, 1992).

Les recherches par ou avec les enfants et les jeunes (*peer research*, recherche avec les pairs) vont en ce sens plus loin que les recherches collaboratives, en proposant aux jeunes, sujets de l'enquête, de devenir eux-mêmes co-chercheurs/ses, pour aller enquêter auprès de leurs pairs, tandis que les chercheurs/ses prennent une place d'accompagnateurs/rices engagé(e)s. Dans ces dispositifs, l'ensemble du vocabulaire, des méthodes et de l'analyse sont l'objet d'une négociation, au sein du collectif formé, dans lequel il est alors difficile de séparer les voix des uns et des autres (Fraser et al., 2004).

De nombreux avantages scientifiques et éthiques sont associés aux recherches avec les enfants et les jeunes. Au niveau du collectif scientifique, associer des enfants et les jeunes peut permettre d'accéder à des aspects cachés de leur réalité sociale. Ayant le même âge que leurs interlocuteurs/rices, ils en sont plus proches et peuvent développer avec eux une relation de confiance, leur poser des questions plus adaptées. Leur réflexivité sur leurs propres pratiques peut nourrir l'interprétation des résultats. De plus, les données et les informations recueillies ont une signification concrète et une valeur pratique pour les personnes impliquées : elles reflètent leur propre réalité et peuvent permettre de produire des réponses plus adaptées. Pour le collectif d'enfants et de jeunes engagés, la recherche peut permettre de développer des compétences mobilisables dans d'autres actions, ils peuvent prendre conscience de ce que leur situation ne résulte pas d'un problème individuel mais est à resituer dans une dimension collective. Ils acquièrent plus de confiance dans leurs capacités d'action et leurs possibilités d'influence, et ils ont conscience que leur participation sociale peut s'accroître. Enfin, les enfants et les jeunes impliqués peuvent disposer eux-mêmes des résultats.

Les enfants et les jeunes peuvent-ils être co-chercheurs en protection de l'enfance ?

En protection de l'enfance, les recherches avec les enfants et les jeunes font leur entrée dans un espace, marqué par une réticence générale à interroger les enfants et les jeunes. Ceci a pu conduire à des conceptualisations de l'enfance et de la jeunesse et des services qui leur sont adressés, portées par des adultes, dans une approche en négatif, par l'enfant-symptôme ou le jeune à problème, dans lesquelles les enfants et les jeunes ne se reconnaissent pas nécessairement (Javeau, 2006).

La réticence à interroger, et qui plus est à impliquer, les enfants et les jeunes est d'autant plus vive en protection de l'enfance, où les enfants sont en situation de maltraitance. Cette réticence est liée à la crainte de les vulnérabiliser encore plus et de réactiver le trauma (Brown, 1998). De plus, dans ce champ, les enfants et les jeunes se trouvent pris dans des relations contraignantes aux institutions, en position d'asymétrie et de minorité (Robin, 2013) et au final « invisibilisés » dans le processus d'aide (Holland, 2001), tout en ayant eu à subir durant leurs parcours et à de nombreuses reprises une injonction à se raconter en contrepartie de l'aide (Astier, 2006, Robin et Séverac, 2013).

Comment rendre compte de récits d'acteurs dont la parole est considérée comme illégitime, voire inintelligible ? Comment recueillir des récits d'acteurs ayant vécu tout au long de leur vie une

multiplicité de situations d'entretiens, habitués à répondre à une demande, à se conformer au modèle attendu, à constituer un projet même si ce dernier a un caractère factice ?

Comment par ailleurs rendre compte des parcours de vie des enfants et des jeunes accueillis à la protection de l'enfance dans leurs différentes dimensions sans les réduire à leur dimension d'usage des services sociaux (Homfeld, Schroer, Schweppe, 2008) ? Comment enfin restaurer les enfants sujets de l'enquête dans une position d'acteurs de la recherche ?

L'enjeu premier est donc de recueillir une parole « inaudible » et « non libre » d'acteurs/rices « affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social » (Payet et Laforgue, 2008, p 9). L'enjeu second est de restaurer ces acteurs dans leur pluralité et de leur permettre de prendre une place dans le dispositif de recherche.

C'est précisément pour ré-ouvrir le champ des possibles que nous avons décidé de recourir à une enquête par les pairs pour étudier la transition à l'âge adulte au sortir d'une mesure de protection de l'enfance.

Une enquête par les pairs sur la transition à l'âge adulte après une mesure de protection de l'enfance

Notre recherche « par les pairs » se situe donc à l'intersection de deux champs : celui des recherches actions collaboratives et celui des études sur l'enfance et la jeunesse *childhood studies* et à la croisée de ces deux questionnements : l'un sur la spécificité du passage à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance et l'autre sur la capacité des méthodes de recherche par les pairs à mieux rendre compte des situations de vulnérabilité.

Dans le foisonnement des optiques des recherches participatives avec les pairs, nous souhaiterions expliciter notre positionnement. Nous nous situons dans la lignée de la recherche-action participative (*participatory action research*) telle qu'elle a pu être développée et conceptualisée par Nieuwenhuys (2014) avec des enfants et des jeunes en situation de vulnérabilité dans les pays du Sud. À la manière de Jones (2004), nous pensons que la recherche n'est jamais apolitique et que certains enfants ou jeunes ont vécu des expériences qui les ont, de fait, politisés. Nous assumons une dimension critique, dans la mise en lumière des inégalités et des rapports de pouvoir et de domination, dans la production des connaissances. Nous pensons, en effet, que la domination ou l'oppression sociale ne trouve pas seulement son origine, dans les conditions matérielles de vie, mais aussi dans les conditions de production de connaissances. C'est donc seulement quand les personnes concernées pourront développer collectivement leurs propres connaissances que l'oppression pourra être remise en cause sur des bases durables.

À l'initiative de ce projet, en 2012, se trouve une collaboration entre une chercheuse de l'Université Paris-Est-Créteil et une conseillère technique de SOS Villages d'Enfants, à laquelle ont été associées deux chercheuses de l'UPEC et successivement deux étudiantes de master II. Ce projet a obtenu le soutien de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger et de SOS Villages d'Enfants, des Apprentis d'Auteuil et des conseils généraux des Hauts-de-Seine et du Val-de-Marne. Les partenaires les ont mises en relation avec douze jeunes issus de la protection de l'enfance, qui ont décidé d'élargir le groupe à deux de leurs frères et sœurs aux parcours différents.

L'originalité de notre projet de recherche sur la transition à l'âge adulte, après une mesure de protection, réside donc dans l'association d'un groupe de jeunes, sortant de la protection de l'enfance, à toutes les étapes de la recherche. Quand nous parlons d'associer les jeunes à toutes les étapes de la recherche, cela signifie de les considérer non plus comme de simples informateurs ou

interviewers, mais de les positionner en vrais partenaires à toutes les étapes de la recherche : de la construction de la problématique et des méthodes de recueil de données, à l'analyse et l'interprétation des données, en passant par leur présence au comité de pilotage.

Cette recherche réalisée avec quatorze chercheurs/ses pairs auprès de trente-six jeunes sortis ou sortant de la protection de l'enfance entre seize et vingt-six ans, au travers d'un questionnaire, d'une photo-discussion et d'un entretien-discussion permet d'accéder au moment de la sortie et de son immédiate suite, temporalité peu travaillée dans les recherches qui se sont plus intéressées au devenir sur un temps long (Frechon et Dumaret, 2008). Cette temporalité manque souvent aux acteurs/rices de terrain, contraints de penser l'impact des modalités de prise en charge à l'aune des situations au moment de la sortie. De plus, nous faisons l'hypothèse que la situation d'enquête entre pairs permet d'accéder à la complexité au moment de la transition à l'âge adulte et à son appréhension subjective dans ce court laps de temps.

Durant ce projet, de deux ans et demi, des rencontres régulières, généralement sur deux jours de week-end ont été organisées, tous les mois ou tous les deux mois, pour mener à bien les différents temps de la recherche, de manière négociée au sein du collectif de recherche (chercheurs/ses pairs, étudiantes, praticienne chercheuse⁴, et chercheuses universitaires). Ces rencontres, pour la plupart sur des temps longs et en résidentiel, permettaient de préserver des espaces de convivialité, et ont participé à créer une « zone interprétative partagée » (Desgagné, 1997). Au sein de cet « espace réflexif », il est au final difficile de séparer les voix des chercheuses universitaires et des chercheurs/ses pairs (Clough, 2002), puisque le groupe a fonctionné par imprégnations successives et réciproques. C'est pourquoi, dans l'écriture, nous assumons des résultats collectifs, analysés collectivement, et sur lesquels l'ensemble du collectif de recherche s'est accordé.

La rédaction du rapport a été réalisée, suite à un séminaire d'écriture, d'une semaine, organisé en juillet 2014, au cours duquel les chercheurs/ses pairs ont pu travailler de manière autonome ou avec les chercheuses à la rédaction directe de certaines parties. Mais pour des raisons de temps et de disponibilité, l'écriture de ce rapport a été principalement portée par les chercheuses universitaires, la praticienne chercheuse et une étudiante. Toutefois, nous avons intégré dans ce rapport les apports directs d'écriture des jeunes chercheurs/ses pairs, des partenaires, des chercheuses. Nous avons aussi cherché à restaurer dans l'écriture, par des encadrés, la richesse des débats qui ont traversé, au fil du temps le groupe, et la finesse des positionnements individuels convergents ou divergents.

S'est posée aussi la question de la signature du travail d'enquête. Les jeunes chercheurs/ses envoient deux messages forts. Le premier, c'est celui de leur engagement dans la recherche. Ils/elles en parlent comme d'un choix, mais aussi comme d'une volonté presque militante de faire connaître une cause, pour laquelle il s'agit de se battre afin de faire cesser une injustice. Le second, c'est le désir d'échapper à la stigmatisation et pour cela, de ne pas dévoiler leur identité personnelle, de ne pas risquer d'être reconnu. Cette précaution vaut pour le présent, mais aussi pour le futur : ils ont conscience qu'une signature, aujourd'hui acceptée par eux, pourrait ne plus l'être plus tard, dans d'autres circonstances de leur vie. C'est autour de ce même point que se débattent entre eux et avec les chercheuses universitaires l'usage des réseaux sociaux, des photographies ou des films,... Pour l'instant, le compromis est celui-ci : ils/elles signeront de leur prénom suivi de l'initiale de leur nom le texte. Puis dans le corps du texte, ils/elles apparaîtront sous le nom de chercheurs/ses pairs. L'objectif est de pouvoir préserver leur propre anonymat (au même titre que celui des enquêtés dont les prénoms ont été changés).

⁴ Par commodité, dans la suite de ce document, elle sera comprise également sous le terme « chercheuses ».

Ce rapport est une première forme de valorisation de ce travail. Nous souhaitons par la suite multiplier et diversifier les formes de valorisation, afin de toucher un public plus large, en réalisant, à partir des récits, un ouvrage DVD, sur les parcours d'entrée dans l'âge adulte, qui pourrait être un support à des formations de professionnel(le)s, ou encore une pièce de théâtre ou un film, ou même un blog. Nous pourrions aussi imaginer réutiliser la photo-discussion, élaborée dans le cadre de l'enquête, pour en faire un outil professionnel, pour préparer le passage à l'âge adulte ou travailler sur « un pack de sortie » à destination des jeunes. Les pistes sont variées et encore à l'étude. Par ailleurs, notons d'emblée que ce premier travail de recherche a donné l'envie, à certains membres du groupe d'une part de fonder une association d'accompagnement de la sortie de placement et d'autre part de poursuivre la démarche d'enquête, par les pairs, pour approfondir certaines thématiques, comme la question des placements transculturels, tout en élargissant le groupe à d'autres jeunes sortant de la protection de l'enfance et en cherchant à associer d'autres acteurs/rices au dispositif, comme les parents, les professionnel(le)s et pourquoi pas, les élu(e)s ?

Dans ce rapport final de la recherche, nous avons tenu à analyser, avec soin, tant la méthodologie que les résultats. En effet, cette démarche de recherche questionne à la fois le déplacement des objets de recherche et le renouvellement des formes de production des connaissances en contexte de disqualification.

Un premier chapitre méthodologique, coordonné par Pierrine Robin, s'intéresse au contexte social de production de cette recherche, aux acteurs/rices impliqué(e)s, à la méthodologie dialogique et sensible développée, ainsi qu'au dispositif relationnel et performatif à l'œuvre dans cette démarche participative.

Un second chapitre sur les données quantitatives, coordonné par Sylvie Delcroix à partir de l'analyse des questionnaires, permet de situer la population enquêtée dans sa diversité et dans son rapport aux institutions. Elle donne une première appréhension quantitative du passage à l'âge adulte autour de la perception de l'accompagnement, de la sortie du dispositif et des difficultés actuelles.

Un troisième chapitre, coordonné par Bénédicte Goussault, est consacré à la photo-discussion. Il propose d'effectuer un voyage dans la transition à l'âge adulte, au travers de photos, choisies et commentées, par les enquêteurs/trices et les enquêté(e)s. Il donne une première lecture des affects ambivalents et contradictoires qui traversent les jeunes sortant de la protection de l'enfance avant et après la sortie du dispositif.

Un quatrième chapitre est consacré à l'analyse des récits recueillis. Il est construit à partir d'entrées thématiques. Dans une première sous partie, Bénédicte Goussault, Marie-Pierre Mackiewicz, et Anais Dassy s'intéressent aux perceptions du devenir à l'âge adulte dans un contexte d'assistance qui convoque donc le rapport à l'aide et à la stabilité, deux thématiques identifiées dès les premiers échanges avec les chercheurs/ses pairs comme fondamentales. Dans une seconde sous-partie, Marie-Pierre Mackiewicz propose une focale sur le vécu des parcours de formation, point névralgique dans le passage d'une suppléance à l'insertion sociale. Dans une troisième sous partie, Pierrine Robin s'intéresse aux liens et supports disponibles dans et hors de la suppléance et propose une typologie rassemblant l'ensemble des thématiques précédentes, en les restaurant dans une logique de parcours.

Enfin, dans un chapitre conclusif, Pierrine Robin propose une synthèse des données au regard de la notion d'identité et fait apparaître la transition à l'âge adulte comme un catalyseur ou révélateur identitaire.

I) Une méthode de recherche interagie

Dans cette première partie, nous souhaiterions retracer la genèse de ce dispositif analytique afin de comprendre comme celui-ci a émergé. En effet, il nous semblait important dans un premier temps de contextualiser cette démarche, afin de comprendre son contexte social de production, avant de porter notre regard sur les acteurs/rices tripartites qui l'ont portée.

Cette « enquête ouverte » est portée par des acteurs/rices hybrides et en transformation. Elle rassemble beaucoup d'énergie et d'humanité, autour d'une aventure sensible, aux effets compréhensifs mais aussi performatifs.

Aussi chercherons-nous à comprendre en quoi ce dispositif analytique ouvre la voie à de nouvelles formes de connaissances, en déplaçant les places et les lignes et en proposant une méthodologie sensible et triangulée. Nous chercherons également à comprendre en quoi ce dispositif ouvre de nouvelles perspectives pour l'action et la construction d'une mobilisation collective en protection de l'enfance.

Cette enquête en contexte de disqualification est cependant toujours à haut risque, puisque dans ces « relations mixtes », le stigmate est à la fois ce qui est dénoncé et l'horizon indépassable du mode d'entrée en relation. C'est pourquoi nous chercherons à comprendre en quoi cette méthode n'est pas exempte de difficultés.

1. 1. La genèse d'un dispositif analytique innovant sur fond de fragilisation des institutions

La genèse de notre dispositif analytique est à replacer dans un contexte de fragilisation des institutions de protection de l'enfance – en recherche de nouvelles modalités d'accompagnement du passage à l'âge adulte—, comme des institutions de la recherche, en quête de nouvelles modalités d'accès aux terrains disqualifiés.

Des institutions, en recherche de nouvelles modalités d'accompagnement

En effet, le passage à l'âge adulte des jeunes sortant des institutions de protection de l'enfance est devenu une préoccupation d'autant plus grande pour les acteurs professionnels et scientifiques que le système d'accompagnement connaissait une fragilisation de ses fondements institutionnels.

Historiquement le système d'accompagnement des jeunes sortant de la protection de l'enfance a été mis en place, suite à l'abaissement de l'âge de la majorité, par le décret n° 75-96 du 18 février 1975, créant la mesure judiciaire d'aide au jeune majeur (PJM). Ce décret a été adopté pour prolonger la possibilité de protection des enfants issus de la protection de l'enfance dans un contexte de prise en charge des enfants en institution sur un temps long et sans préparation au départ. À peu près au même moment, la protection administrative pour les jeunes majeurs a été instaurée sur les fondements du décret n° 75-1118 du 2 décembre 1975, relatif à la protection sociale de l'enfance en danger, qui permet de demander une aide administrative appropriée en cas « *de graves difficultés d'insertion sociale faute de ressources ou d'un soutien familial suffisant* ». Suite aux lois de décentralisation de 1982 et 1983, l'aide administrative a été décentralisée ; elle est, à présent, à la charge des conseils généraux au niveau des départements. L'aide judiciaire reste une compétence centrale de l'État.

Mais, l'abrogation du décret du 18 février 1975, relatif à la prise en charge judiciaire des jeunes majeurs (PJM), est une question à l'étude. On peut souligner ici que, dès le départ, la mesure PJM

a été l'objet de controverses qui portaient sur le fait que l'aspect matériel l'emportait sur l'aspect éducatif. En 2005, une expertise technique de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) a conduit à la circulaire du 21 mars 2005, qui prévoit une limitation à six mois de la durée de la mesure. Plus récemment, la PJJ a mis en place un référentiel des mesures, qui souligne le caractère exceptionnel de la PJM et met l'accent sur le relais vers les autres mesures. Tandis que le rapport Michel (2013) invite la PJJ à se recentrer sur ses missions historiques, et à poursuivre les contrats jeunes majeurs, en limitant toutefois leur durée d'attribution à un an. Or l'État s'est engagé dans le sens d'un retrait du financement des PJM. La mise en œuvre de ce système se heurte donc à un désengagement de l'État concernant le financement des PJM et à la difficulté des collectivités territoriales de faire face à l'ensemble de leur charge, sans transfert de moyens supplémentaires. Ce transfert de charge représente des sommes importantes dans le budget des collectivités qui, selon un rapport de la Cour des comptes (2009), n'ont pas pu absorber l'ensemble des mesures de PJM, exercées auparavant par la PJJ.

Il reste que la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007, réformant la protection de l'enfance, est venue confirmer la possibilité de poursuivre dans le champ administratif la mesure de protection pour les jeunes âgés de moins de 21 ans « *connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre* ». L'aide administrative mobilisée, en cas de graves difficultés d'insertion, peut prendre la forme d'une aide éducative, d'un placement, du versement d'une aide financière ponctuelle ou d'une allocation mensuelle. Mais son caractère d'obligation et ses conditions de mise en œuvre sont sources de controverses interprétatives. En effet, l'article L 222-5 du Code de l'action sociale et des familles prévoit la prise en charge des jeunes majeurs comme une possibilité, mais laisse imprécis les critères d'attribution du contrat jeune majeur avec notamment un flou autour de la notion « en difficulté ». Cette incertitude juridique se traduit par une forte hétérogénéité dans les politiques et les pratiques d'accompagnement des conseils généraux. Certains tendent à arrêter toute prise en charge à 18 ans, renvoyant les jeunes issus de la protection de l'enfance sur des dispositifs de droit commun relatifs à l'insertion. Alors que dans le même temps, d'autres comme l'Aube, le Finistère, la Meurthe et Moselle, l'Isère, la Loire Atlantique lancent des dispositifs visant à poursuivre l'accompagnement jusqu'à 25 ans en lien avec l'insertion (pour la Loire Atlantique et l'Isère) ou la protection de l'enfance et les associations départementales d'entraide des personnes des personnes admises ou ayant été admises à l'Aide Sociale à l'Enfance (ADEPAPE) (pour le Finistère et la Meurthe et Moselle).

Ainsi, si une législation spécifique existe en direction des jeunes en difficulté sociale et familiale, son interprétation et son application sont source de difficultés. Les difficultés d'application sont liées notamment à une concurrence de régulation – sur fond d'épuisement des finances publiques – entre les acteurs locaux et nationaux, et de légitimité entre les aides de droit commun, relatives à l'insertion et de droit spécifique, relatives à la protection de l'enfance et de la jeunesse. Sous couvert d'un tarissement des finances des acteurs locaux en charge de l'aide à l'enfance et la jeunesse, on observe, en effet, un glissement du public des jeunes vulnérables vers des aides de droit commun, relatives à l'insertion, financées par l'État (garanties jeunes,...), pour l'obtention desquelles ils peuvent rencontrer des effets d'éviction. Le système d'accompagnement à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance ressemble de plus en plus à « un agencement d'éléments hétérogènes » (Foucault, 1997). Sous la pression d'une rationalisation gestionnaire et économique (Chauvière, 2007), il risque de se transformer en équipement minimal, flexible, stratégique et temporaire.

Face à une remise en cause des fondements du dispositif d'accompagnement, la question de l'entrée dans l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance est devenue une préoccupation majeure pour les acteurs du champ. Preuves en sont les multiples rapports et les

expérimentations lancées sur la question, qui peinent néanmoins à trouver une traduction législative, et marquent les hésitations sur cette question.

En juin 2009, le Haut-Commissariat à la Jeunesse publiait un livre vert pour la jeunesse. Il préconisait d'établir une compétence partagée entre l'État et les conseils généraux, en ce qui concerne la prise en charge des jeunes majeurs sortant de la protection de l'enfance et de garantir un revenu minimum d'insertion à l'égard des jeunes. Dans le même temps, la mission sénatoriale, sur la politique en faveur des jeunes, rendait un rapport, fin mai 2009, en s'opposant à la création d'un revenu minimum pour les jeunes. À la même période, l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED) inscrivait la thématique de la préparation et l'accompagnement à la sortie des jeunes de la protection de l'enfance dans son programme d'activité 2008-2009, avec le lancement d'un groupe de travail interinstitutionnel sur cette thématique, ayant donné lieu à la rédaction du rapport « Entrer dans l'âge adulte » (2009), le recensement des mesures existantes, et le financement de travaux de recherche d'autre part. En 2012, le Conseil économique et social, rendait un avis « Droits formels-droits réels », pour améliorer le recours aux droits sociaux des jeunes », dans lequel une attention particulière est donnée aux jeunes issus de la protection de l'enfance. Plus récemment, en 2014, le rapport Gouttenoire « 40 propositions pour adapter la protection de l'enfance et l'adolescence aux réalités d'aujourd'hui » propose de mieux accompagner le passage à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance, en prévoyant, pour tout mineur de 15 ans, confié depuis une durée d'au moins de 3 ans, un rendez-vous, organisé avec le représentant du Conseil général, avant la majorité « pour faire un bilan du parcours, envisager les conditions d'accès à l'autonomie et arrêter les modalités d'accompagnement tant éducatif que financier pour la poursuite du projet d'insertion » (p. 53). Il propose également un droit de suivi et de bilan après la fin d'une mesure d'accompagnement 18-21 ans. Le rapport propose également de conventionner avec les ADEPAPE pour la mise en œuvre de cet accompagnement. Le rapport sénatorial d'information de Meunier et Dini, sur la protection de l'enfance, (2014) souligne « l'importance de concevoir la prise en charge des jeunes à l'ASE comme un parcours dans lequel est impliqué l'ensemble des professionnels travaillant autour des situations des jeunes ». Il propose « d'envisager la prise en charge des jeunes à l'ASE comme un parcours en préparant, dès l'âge de seize ans, les modalités de sortie du dispositif et en réfléchissant à leur projet d'insertion ». Il propose en outre d'« encourager la généralisation, après évaluation, des dispositifs expérimentaux qui permettent l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet personnalisé d'autonomisation au travers, d'une part, d'un accompagnement conjoint par des professionnels issus de l'insertion dans l'emploi (formation, parrainages) et de l'ASE, et d'autre part, d'un soutien matériel, notamment financier, modulable selon les besoins du jeune. » (p. 96) Il est, toutefois, regrettable que ces propositions et celles de Gouttenoire ne soient pas reprises dans la proposition de loi, relative à la protection de l'enfant déposée, en octobre 2014, par ces mêmes sénatrices.

Parallèlement, plusieurs expérimentations ont été menées sur cette question. En 2009, le fond d'expérimentation jeunesse lançait des expérimentations sur le passage à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance et sous-main de justice. Mieux accompagner ces jeunes et ceux sortant de prison est aussi une mesure actuelle du plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, adoptée le 21 janvier 2013, lors du Comité interministériel de lutte contre les exclusions. Cette mesure donne lieu actuellement à une expérimentation, visant à mettre en réseau les différents partenaires, dans sept départements, et à faire émerger des pratiques innovantes, parallèlement à la réalisation d'une revue de la littérature par l'ONED (2014). Un des partenaires de notre étude, le Conseil général du Val-de-Marne, est d'ailleurs acteur de ces deux temps d'expérimentations.

La question du passage à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance est également une vive préoccupation pour les départements et les associations partenaires de notre recherche.

Dans le département du Val-de-Marne, deux dispositifs expérimentaux se sont succédés pour mieux accompagner les jeunes vers l'autonomie : le dispositif « Rassembler des outils pour l'accompagnement vers l'autonomie des jeunes dans le département » (Road 94) a permis de suivre 205 parcours de jeunes sortant de l'ASE, de la PJJ. Dans la continuité de Road 94, le dispositif expérimental « Accompagnement des jeunes vers l'insertion » (AJI) propose quatre axes d'intervention pour les jeunes âgés de 16 à 21 ans, avec des parrainages professionnels, des parrainages de proximité, un réseau de référents ASE insertion, et la diversification des formes d'hébergement. Cette expérimentation co-financée par le Conseil général et le fonds social européen (FSE), concerne 150 jeunes pris en charge par l'ASE. En 2014, 400 jeunes majeur(e)s sont accueilli(e)s dans le cadre d'un accueil provisoire jeune majeur, 30 dans le cadre d'une aide éducative à domicile, 120 en mesures d'accueil provisoire, auxquels on peut ajouter environ 80 jeunes majeur(e)s suivi(e)s dans le cadre d'une délégation de l'autorité parentale, d'une tutelle, ou d'un statut de pupille de l'Etat, ce qui représente au total 20% du public accueilli à l'Aide sociale à l'enfance. Ces chiffres sont assez stables ces dernières années.

Le soutien à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance est un également un des axes majeurs du schéma départemental (2012-2016) des Hauts-de-Seine de prévention et de protection de l'enfance et de la jeunesse, porté par un principe fort et commun à l'ensemble des professionnels, celui de construire pour chaque jeune un projet de vie viable, vivable et durable. L'aide aux jeunes adultes peut consister en une aide financière, notamment *via* le fonds d'insertion jeunes, un suivi socio-éducatif et/ou psychologique, associé ou non à un accueil en structure éducative, en foyer de jeunes travailleurs (FJT) ou en famille d'accueil, ou encore un soutien financier pour la poursuite d'études supérieures par le biais de la bourse départementale d'étude. Au 31 décembre 2013, 89 majeur(e)s de moins de 21 ans ont bénéficié d'une aide éducative et 422 d'une mesure d'accueil, ce qui représente 17% du public accueilli à l'Aide sociale à l'enfance des Hauts-de-Seine.

Pour les Apprentis d'Auteuil, le suivi, le soutien et l'aide aux jeunes sortant sont des éléments constitutifs de leurs statuts, inscrits dans l'article 1 des statuts au nom de la fidélité aux anciens. C'est pourquoi les Apprentis d'Auteuil réfléchissent aujourd'hui à renforcer l'accompagnement des jeunes sortant des dispositifs de protection de l'enfance de ses établissements et services. Ils ont d'ailleurs porté la question de l'accompagnement à l'autonomie des jeunes sortant de la protection de l'enfance dans la campagne politique française en mai 2012 et continuent depuis à en appeler à la vigilance des politiques sur cette question.

Le soutien de la transition est également une préoccupation forte chez SOS Villages d'Enfants qui a développé des aides associatives de suite. Ainsi entre 2012 et 2013, près de 80 jeunes adultes ont bénéficié, soit d'une aide ponctuelle (à la mobilité, l'installation ou d'urgence), soit d'une aide financière régulière pour pouvoir poursuivre des études. Par ailleurs, SOS Villages d'Enfants International a engagé une campagne de plaidoyer avec un conseil international de jeunes, pour l'amélioration des conditions et de l'accompagnement des fins de prise en charge en protection de l'enfance, dans 15 pays d'Asie Centrale et d'Europe (dont la France). Tandis que SOS Villages d'Enfants, au niveau national, a largement contribué à amener cette question sur le devant des préoccupations. Suite au succès de la campagne de plaidoyer et à l'implication positive du conseil international de jeunes dans ce dernier, la fédération internationale SOS Villages d'Enfants a lancé une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte après une mesure de protection dans quatre pays européens, dans le cadre d'un appel d'offre de la Direction Générale Justice de

la commission européenne. Ayant développé un partenariat de longue date avec SOS Villages d'Enfants, nous avons alors décidé de répliquer cette expérience en France en recherchant d'autres partenaires. Les Apprentis d'Auteuil et les Conseils généraux du 92 et du 94 se sont montrés très rapidement intéressés par le projet car il rejoignait leurs préoccupations pour la prise en compte des jeunes concernés dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs politiques et pratiques d'accompagnement social.

Le projet s'inscrit donc dans un contexte où la participation des jeunes est de plus en plus sollicitée par les institutions de protection de l'enfance (Boltanski, 2009). La recherche n'est donc pas indépendante de son contexte de production.

Des méthodes traditionnelles de recherche, en quête d'accès aux terrains

Parallèlement, les méthodes des institutions traditionnelles de recherche donnaient lieu à des critiques et des doutes étaient émis sur leur capacité d'accéder aux réalités sociales, en contexte de disqualification, tout en favorisant le consentement éclairé des enquêtés. Notre dispositif analytique est donc à comprendre dans le contexte de développement de recherches participatives, sur fond de critique des rapports de domination dans la production des connaissances, que ce soit au travers des recherches-actions collaboratives ou des recherches par les pairs avec les enfants et les jeunes.

Dans le domaine de l'enfance, plusieurs facteurs peuvent expliquer le développement de cette forme de recherche avec les enfants et les jeunes au début des années 1980, dans la littérature anglo-saxonne (Alderson, 2005) et dans une moindre mesure dans la recherche francophone (Dubet, Martucelli, 1996). Pour France (2004), ce développement est lié à l'émergence d'un nouveau paradigme scientifique qui encourage la prise en compte de la parole des enfants et des jeunes. Ce nouveau paradigme est à replacer dans un contexte plus général d'une attention plus grande portée à la parole de l'enfant, avec notamment l'adoption de la Convention des droits de l'enfant. Dans la recherche également les enfants et les jeunes sont considérés comme des acteurs compétents et comme des témoins fiables de leur monde qui peuvent aider les chercheurs à comprendre et conceptualiser l'enfance et la jeunesse. Pour James (1998), les enfants et les jeunes ont en effet un rôle critique à jouer pour permettre de mieux comprendre l'enfance et la jeunesse.

Le développement des recherches avec des enfants et des jeunes vise à répondre à des préoccupations politiques, éthiques et épistémologiques et à plusieurs difficultés spécifiques liées à l'enquête de terrain auprès de ce public notamment dans les terrains sensibles (Danic, Delalande et Rayou, 2006) : l'enjeu est tout d'abord de conduire des recherches malgré la distance générationnelle ; le paradoxe est ensuite pour le chercheur d'entrer en contact avec les jeunes par la médiation d'institutions vis-à-vis desquelles les jeunes entretiennent une certaine méfiance ; la difficulté est enfin d'accéder à leurs réalités, tout en favorisant leur consentement éclairé et en leur permettant de s'approprier les enjeux de la recherche (Oppenchain, 2011).

Il s'agit également de savoir si d'autres modes de connaissance sont possibles et de quelles compétences spécifiques les enfants et les jeunes disposent dans cette optique. Les chercheurs s'accordent néanmoins sur la nécessité de fournir aux enfants et aux jeunes les compétences méthodologiques nécessaires ou d'être à leur côté pour les soutenir (Oppenchain, 2011).

En effet, dans leurs recherches, les enfants et les jeunes sont en général dépendants du conseil des chercheurs/ses universitaires. Pour réaliser des études empiriques, ils ont besoin le plus souvent de certaines connaissances sur les méthodes d'investigation. D'où les interrogations suivantes : faut-il adapter les méthodes de recherche aux enfants et aux jeunes, ou utiliser les mêmes méthodes que dans la recherche traditionnelle (Punch 2002) ? Quel degré d'autonomie et

de responsabilité peut-on attendre des enfants et des jeunes ? Les enfants et jeunes chercheurs doivent-ils être accompagnés dans leur travail d'enquête ? Quand les chercheurs/ses universitaires doivent-ils/elles intervenir pour transmettre aux enfants et aux jeunes le savoir-faire méthodique nécessaire ou les aider à surmonter des situations difficiles ? Qui devrait assumer la responsabilité finale des données recueillies ? Les enfants et les jeunes doivent-ils être rémunérés pour leur travail de recherche ?

La recherche par les pairs peut en effet poser des problèmes d'éthique, de pouvoir, de tutelle, d'exploitation ou de contrainte, qui ne peuvent pas toujours être d'emblée évités ou résolus simplement (Liebel, 2010).

Ces recherches dans lesquelles des enfants ou des jeunes sont les premiers concernés, sont aujourd'hui plus fréquentes que la communauté scientifique ne l'atteste. Mais même lorsqu'elles se veulent participatives et centrées sur les enfants et les jeunes, la participation de ces derniers est souvent limitée à un rôle d'informateurs ou d'intervieweurs (Liebel, 2010). Plus rares sont les recherches où le chercheur définit un thème général d'enquête mais associe les enfants et jeunes à la construction des questions de recherche et à l'analyse des données, les laisse juges du choix de la méthode d'enquête (Skelton, 2008) ou encore les implique dans le comité de pilotage de la recherche.

D'où l'intérêt et l'originalité de notre projet de recherche sur la transition à l'âge adulte après une mesure de protection, porté par un dispositif tripartite dont les trois représentants sont au comité de pilotage.

1. 2. Un dispositif analytique engagé aux acteurs pluriels

Les acteurs/rices impliqué(e)s dans ce dispositif de recherche sont pluriels : les partenaires, les chercheuses universitaires et les chercheurs/ses pairs. Nous l'avons évoqué, ils/elles partagent en commun d'être des acteurs/rices hybrides, en transformation, engagé(e)s dans une aventure humaine et sensible aux multiples effets compréhensifs mais aussi performatifs. Nous allons ici faire alterner leurs regards pour présenter les raisons de leur engagement dans le projet et les processus de trans(formations) qui les traversent.

Des partenaires compréhensifs ?

En tant qu'institutions, SOS Villages d'Enfants, les Apprentis d'Auteuil et les conseils généraux du 92 et du 94 se sont engagés dans cette recherche en raison de leur intérêt pour la thématique de l'accès à l'autonomie et de leur préoccupation pour la prise en compte du point de vue des jeunes concernés. Ils espèrent par cette recherche portée par les personnes elles-mêmes concernées, identifier de manière plus fine et réaliste les besoins et les attentes des jeunes sortant des dispositifs de protection de l'enfance.

L'implication des Conseils généraux des Hauts-de-Seine et du Val-de-Marne dans la recherche par les pairs

Sonia Chastenet, Chargée d'étude à l'Observatoire départemental de la protection de l'enfance

Marie-Claude Plottu, Conseillère technique

L'objet de cette recherche rejoint pleinement les préoccupations qui sont aujourd'hui celles du Conseil général des Hauts-de-Seine, qui a choisi, dans son schéma 2012-2016 de prévention et protection de l'enfance et de la jeunesse, de faire du soutien à l'autonomisation des jeunes accompagnés un axe de travail majeur pour les années à venir – afin, au-delà de la protection

immédiate des mineurs et jeunes majeurs, de les aider à préparer au mieux leur vie adulte, en dépit des fragilités inhérentes à leur histoire personnelle. Elle rejoint également les préoccupations du département du Val-de-Marne qui a mis en place un projet spécifique de soutien à l'autonomie ROAD 94.

Cette recherche nous a également intéressés par l'originalité et l'engagement de sa démarche, comportant une forte dimension consultative et participative. Elle rejoint également en cela la dynamique de réflexion partagée que nous cherchons à construire avec la mise en place de notre Observatoire Départemental de la protection de l'Enfance dans les Hauts-de-Seine et dans le conseil consultatif des jeunes du Val-de-Marne.

Nous espérons que cette recherche portée par les personnes elles-mêmes concernées permettra de cerner de manière plus fine et réaliste les besoins et les attentes des jeunes sortant de nos dispositifs de protection de l'enfance. Et nous souhaitons qu'à l'issue de la recherche une restitution puisse être organisée auprès des professionnels.

Le rôle de nos institutions dans ce travail consistait à mobiliser des jeunes acceptant de répondre aux entretiens. Il s'est avéré complexe de retrouver des jeunes ayant quitté le dispositif depuis plusieurs années, et ayant souvent des parcours très sinueux, ainsi que de ne pas involontairement sélectionner des jeunes ayant les parcours et les personnalités les plus stables – ce qui aurait faussé les résultats de la recherche. Au final, une vingtaine de jeunes ont accepté de participer à la recherche.

L'implication des partenaires associatifs

Sylvie Delcroix, Conseillère technique, SOS Villages d'Enfants

En tant qu'associations, SOS Villages d'Enfants et les Apprentis d'Auteuil, se sont engagés en raison de leur préoccupation pour la thématique, liée à la fois à des résultats de recherches financées antérieurement (Dumaret et Crost, 2008) et à la perception des professionnels, sollicités par certains jeunes en difficulté. La période de la sortie apparaît en effet complexe même pour ceux qui n'ont pas eu de difficulté à s'insérer dans le monde du travail. Les jeunes anciens évoquent la difficulté de passer du « cocon » de la vie en institution à une vie autonome. Ceci renvoie également à une crainte associative que, dans un contexte de crise économique, amplifiant les difficultés d'insertion socio professionnelle, l'accès à l'autonomie devienne encore plus complexe pour les jeunes issus de la protection de l'enfance.

L'engagement de SOS Villages d'Enfants s'explique aussi par son inscription dans une dynamique internationale : notre fédération a engagé, en 2009, une campagne de plaidoyer en Europe et Asie centrale pour alerter sur cette question. Pendant la campagne de plaidoyer de SOS International, la participation des jeunes s'est peu à peu amplifiée bien au-delà de ce que les professionnels avaient envisagé. C'est dans ce contexte qu'est né un projet de recherche par les pairs dans 4 pays, soutenu par l'Union Européenne. Nous avons été témoins, avec Pierrine Robin, de la richesse de l'implication des jeunes en particulier lors de conférences internationales, de ce qu'apportent aux professionnels leurs analyses et les modes de communication qu'ils privilégient. Et nous avons alors décidé avec une des jeunes de monter un projet similaire. Mais les raisons de cet engagement sont aussi individuelles. En tant qu'individu, je suis frappée par le décalage entre la réalité sociale française (retard à l'autonomie, importance de la famille pour l'accompagnement de cette période...) et l'exigence vis-à-vis des jeunes accueillis en protection de l'enfance, avec l'idée que l'insertion professionnelle soit atteinte à 21 ans parfois même au risque de contrarier leurs souhaits d'orientation professionnelle... Enfin la question de la participation des jeunes me semble mettre au cœur de l'approche éducative la focale droits de l'enfant, trop souvent occultée en France par les droits de protection. La démarche de participation contribue également à sortir de l'injonction contradictoire pour les jeunes : être protégés jusqu'à 18 ans puis injonction brutale à devenir acteur.

Mais quelles que soient les raisons de leur implication, la participation des jeunes accueillis conduit les partenaires à décaler leur regard. Ils sont amenés à regarder le parcours, l'expérience des jeunes non plus à l'aune de leur rapport à l'aide mais de leur construction identitaire. Confrontés aux jeunes chercheurs pairs dans le collectif de recherche ou dans le comité de pilotage, les partenaires réflexifs sont amenés à rechercher la bonne distance : ne pas être dans l'autojustification tout en étant capables de recontextualiser. Ils travaillent les écarts entre les positionnements institutionnels et les pratiques éducatives. L'enjeu est aussi que les professionnels puissent prendre du recul par rapport à leurs pratiques, centrées sur une approche individuelle, où chaque situation est considérée comme particulière, pour conceptualiser et faire évoluer l'intervention éducative. Cela nécessite d'avoir une capacité à apprendre des jeunes chercheurs puis à partager l'information avec les collègues.

(Issu d'un écrit sur la méthode de recherche pour un colloque sur les recherches actions collaboratives à Dijon, mai 2013).

La recherche vient donc réinterroger la place respective de l'expertise professionnelle et de l'expertise des premiers concernés et la capacité des institutions à prendre en compte la parole sensible des acteurs. Elle induit pour chaque acteur impliqué une évolution de sa place et de sa posture. Il en va de même pour les chercheuses et leur expertise.

Des chercheuses universitaires hybrides ?

Les chercheuses impliquées dans le projet ont des parcours « pluriels » (et non linéaires) c'est-à-dire qu'elles ont fait des va-et-vient entre pratiques et théories et des bifurcations entre plusieurs disciplines. Elles mobilisent ainsi la démographie, l'anthropologie, le droit, les sciences politiques, les sciences de l'éducation et la sociologie. À côté ou avant leur activité de recherche actuelle à l'université ou dans les institutions, elles ont connu des expériences pratiques sur les questions de développement en Afrique, ou exercé en tant qu'assistante sociale, ou avocate, au sein de bureau d'études ou d'observatoire. Il y a du multiple au sein de ces parcours et dans cette association de chercheuses ! Ce qui signifie et nécessite la confrontation et le croisement des regards.

Ces parcours différenciés les ont conduites à une préoccupation commune autour du passage d'un enfant objet à un enfant sujet de la recherche. Elles ont alors choisi de s'engager dans un même projet de recherche « par les pairs » en protection de l'enfance. La protection de l'enfance est à elle seule un mode d'appréhension de l'enfant, et une exigence : exigence de penser sa place et ses droits malgré ses vulnérabilités et sa situation d'usager des services sociaux, exigence de s'ouvrir aux perspectives de son devenir quelles que soient les difficultés présentes.

Ces chercheuses se rejoignent dans l'utilisation de méthodes qualitatives qui visent à comprendre la parole et le sens que donne l'acteur à son action (May, 2000 ; Silverman, 2001). Mais elles ont décidé cette fois-ci d'aller un peu plus loin en partageant l'interprétation avec les jeunes chercheurs/ses pairs. Elles partagent en ce sens des interrogations communes autour du jeune comme sujet réflexif et du chercheur-médiateur, et de ses engagements sociaux.

Toute la difficulté pour les chercheuses est d'occuper une double position d'organisatrice et de participante au processus, à la fois garantes du « contrôle collaboratif » et du « métissage des logiques et des sensibilités » et à la fois actrices du jeu relationnel (Descagne, 1997). La répartition de ces rôles pluriels en équipe peut être une première forme de réponse à cette tension. Leurs parcours respectifs les positionnent à des places différentes, auxquelles les chercheurs/ses pairs sont sensibles. Ils/elles les mobilisent tant dans la relation de travail que dans la relation humaine sous différents registres. À noter également que les étudiantes stagiaires, plus proches en termes d'âge, ont souvent joué le rôle d'interface dans le projet.

S'il existait dans les premiers temps, une crainte des jeunes chercheurs/ses pairs d'être autant objets d'étude que sujets de la recherche, « la suspicion s'est estompée grâce à la transparence sur les objectifs de travail et à l'intégration véritable des jeunes dans le processus de recherche. Les chercheuses ont su créer un lien de confiance avec les jeunes pairs et cette confiance permet aussi de travailler sans se heurter. Les jeunes chercheurs/ses pairs et les chercheuses ont ensemble pu établir des modes de travail qui ont évolué en fonction des besoins, des expériences. La collaboration implique en l'espèce, la réciprocité, l'utilisation des ressources des uns et des autres, pour avancer ensemble dans la réflexion. Chacune et chacun apporte une contribution de l'ordre du ressenti, de la connaissance, du vécu, de la sémantique » (*Issu d'un écrit sur la méthode de recherche, réalisé lors du séminaire d'écriture par le jeune chercheur pair 1, juillet 2014*).

Pour les chercheuses, cette recherche implique également une évolution de leur posture. Elles sont sur un fil d'équilibriste entre plusieurs pratiques renouvelées : former à la recherche, à ses exigences, sans induire ; transmettre sans enseigner ; écouter les jeunes chercheurs/ses pairs, et accepter la remise en cause de leurs convictions et de leurs pratiques.

Les réajustements d'une posture d'enseignante-chercheuse, impliquée dans une recherche par les pairs

Bénédicte Goussault, Maître de conférences à l'Université Paris-Est-Créteil

En tant que chercheuse en sciences sociales depuis 30 ans, j'ai construit moi-même et conduit souvent seule, parfois en équipe, des réponses à appels d'offre, problématiques et méthodologies d'enquête d'analyse et d'interprétation. Je suis plutôt axée sur des approches compréhensives et notamment les récits de vie. Dans cette dernière démarche, le positionnement de chercheur est interactif et disponible au discours du narrateur et à ses interprétations... En tant qu'enseignante, notamment en formation d'adultes avec des travailleurs sociaux, j'ai eu à transmettre des connaissances et des méthodes, et à piloter les recherches des étudiants, leur laissant des marges de décision, et de pensée personnelles mais les soutenant par des conseils, des critiques, des mises en garde et des exigences... La recherche par les pairs réinterroge ces pratiques et ces postures : il s'agit pour nous enseignantes-chercheuses de former et d'accompagner des jeunes à mener eux-mêmes une recherche. Recherche qui rencontre leurs expériences de vie, ce qui les rend à nos yeux susceptibles de produire des connaissances nouvelles et spécifiques sur ce thème des jeunes sortant de la protection de l'enfance. Et ceci nécessite un réajustement de posture que je n'avais jamais rencontré auparavant et qui me semble riche d'enseignements tant pour la chercheuse que pour l'enseignante. En effet nous sommes sur une sorte de fil de rasoir entre plusieurs pratiques renouvelées : Considérer que nous sommes les uns et les autres des chercheurs à part égale, et complémentaires, et qu'il n'y a pas des sachants et des apprenants comme dans les situations de formation habituelles crée des relations égalitaires notamment entre au moins deux générations. Ceci signifie associer les jeunes chercheurs à part entière à tous les moments, les débats et les questionnements concernant la recherche (et non pas leur apporter nos solutions), mais aussi dans les interventions dans les colloques, les rapports avec les partenaires, et les communications sur la recherche. Ceci implique de former à la recherche, à ses exigences, à ses méthodologies sans induire c'est-à-dire en laissant toute la place à leurs réactions, leurs réflexions leurs ressentis. Cela implique aussi de transmettre sans enseigner (c'est-à-dire à la demande et au détour du travail en commun) ce qui semble indispensable à toute recherche digne de ce nom (et que j'ai moi-même acquis dans le temps long de l'expérience). Cela implique d'écouter les jeunes chercheurs, et prendre absolument en compte leurs positionnements, avis et réflexions. Ce qui n'est pas exactement la posture ni la pratique enseignante. Cela implique aussi d'accepter la remise en cause de mes convictions et de mes pratiques de chercheuse sans me départir des exigences de la rigueur. Cela implique de les accompagner tout en les laissant faire, les entretiens

par exemple, mais aussi l'analyse et l'interprétation. J'ai découvert grâce à cette recherche en commun (et ce n'est pas fini !) de nouvelles relations intergénérationnelles. J'ai été étonnée par leurs fonctionnements et leur réflexivité. J'ai compris qu'il fallait les laisser régler leurs différends entre eux, ce qu'ils font très bien. J'ai appris de l'intérieur ce qu'est leur expérience en protection de l'enfance dont on ne veut pas parler mais qui est tout le temps-là, et qui amène à poser questions et problèmes d'une toute autre façon que l'ont fait les chercheurs jusqu'à présent. Par exemple dans les mots pour le dire. Je peux aussi être parfois énervée par des changements, des revirements, des désengagements, des temps différents pour eux et pour moi.

(Issu d'un écrit pour un colloque sur les recherches actions collaboratives à Dijon, mai 2013).

Mais cette recherche peut aussi faire passer les chercheuses par une épreuve d'affaiblissement par les contraintes de l'enquête mais aussi par la prise de conscience de leur peu de prise sur les situations rencontrées par les jeunes chercheurs pairs. Elle les confronte également à l'épreuve de la décence car la recherche en terrain disqualifié produit dans un premier mouvement son contraire : « au lieu de protéger elle expose, au lieu d'atténuer elle accentue » (Payet et al., 2010).

Se pose aussi la question de comment maintenir une relation humaine tout en étant dans une relation d'enquête ? C'est l'exigence permanente que rappellent les jeunes chercheurs/ses pairs qui par exemple au détour d'un coup de téléphone amical se confient sur une situation vécue, avant d'interroger de manière amusée : « *t'es pas en train de prendre des notes là ?* ». La tentation de tout noter, de tout conserver, a très vite laissé la place à la volonté de préserver des échanges authentiques et de participer à un projet commun, où le terrain est ailleurs. D'où l'importance aussi de créer des liens avec les jeunes chercheurs/ses pairs qui dépassent la relation professionnelle et de favoriser les temps d'échanges et conviviaux au cours du processus de travail.

Des jeunes chercheurs pairs en trans-formation ?

Les 14 jeunes engagé(e)s avaient au début du projet entre 18 et 29 ans. Ils/elles viennent de l'Ile-de-France et pour une du Nord. 6 ont connu un parcours migratoire, seul pour l'un, et avec leurs parents pour les autres. Pour 5 autres, la migration de leur famille s'est faite avant leur naissance⁵. Ils/elles ont connu une expérience longue ou intermédiaire en protection de l'enfance dans différentes institutions et différents modes de prises en charge (foyers, famille d'accueil, villages d'enfants). Certain(e)s sont sortis depuis de nombreuses années et d'autres depuis quelques mois (n =4), tandis que plusieurs bénéficiaient encore d'aides (contrat jeune majeur (n=6), service de suite (n= 3)). Sans prétendre à la représentativité du groupe, nous pouvons souligner sa diversité. Ils/elles ont des niveaux de diplômes variés (du brevet des collèges au Bac +5). 4 d'entre eux sont en apprentissage, 4 en études, 3 en recherche d'emploi et 2 en emploi. L'une d'elles exerce une activité de travailleur social. La plupart cumule des activités multiples (formation ou étude, emploi, stage,...). Par ailleurs, 3 sont engagés dans d'autres projets participatifs.

⁵ L'importance des parcours migratoires est sans doute à relier au recrutement en région parisienne. Une étude menée en Seine-Saint-Denis de Gheorghiu et al. (2002) montrait que sur 357 dossiers de jeunes ayant quitté l'ASE en 1980-1983 et en 1990, 9 % étaient nés à l'étranger, 46 % des pères et 29 % des mères étaient d'origine étrangère. Par ailleurs, des études menées en Angleterre et aux Etats-Unis ont pu montrer la surreprésentation au sein des dispositifs de protection des minorités ethniques, surreprésentation pouvant être reliée à une surveillance accrue de ces populations d'une part et au facteur de déstabilisation que peut représenter la migration d'autre part.

Les jeunes chercheurs/euses pairs ont été mis en relation avec les chercheuses professionnelles par l'intermédiaire des partenaires. Dans certains cas, les partenaires ont proposé des jeunes qu'ils pensaient susceptibles d'être intéressés. Dans d'autres cas, une chercheuse universitaire s'est rendue directement dans un lieu d'accueil de jeunes majeur(e)s, administrés par les partenaires, afin de présenter le projet et de trouver des jeunes intéressé(e)s. Chaque jeune a été ensuite rencontré individuellement. Ces entretiens individuels avaient pour but de présenter le projet, de permettre au jeune de confirmer ou non son désir de participer au projet tout en ayant une meilleure connaissance de ses modalités (durée, temps d'investissement, rémunération) et de ses finalités. Ces premiers entretiens individuels étaient souvent aussi un temps où les jeunes ont souhaité déposer quelques éléments de leur parcours.

L'implication des jeunes dans le projet s'est faite sur la base du volontariat. Etant majeurs, c'est uniquement leur accord que nous avons requis pour l'entrée dans le projet. Nous avons fait le choix de rémunérer les jeunes chercheurs/ses pairs pour leur engagement dans le projet (durant les temps de formation, de regroupement, d'enquête, d'analyse, de participation au groupe de pilotage et de présentation du projet) sous la forme de contrats de vacation avec un taux horaire un peu supérieur au SMIC. Toutefois, la rémunération (modeste et perçue avec un temps de décalage de deux mois après les vacances réalisées) n'était pas la raison principale de leur engagement.

Même s'il n'avait été donné aucun critère de sélection (aucune condition de diplôme ou de qualification), les jeunes chercheurs/ses pairs ont eu l'impression d'avoir été choisis par les institutions, ce qui était l'objet d'une plaisanterie au sein du groupe « on est les chouchous ! » Cette représentation était souvent accolée à un commentaire sur les tensions qui avaient pu néanmoins exister entre eux et les professionnel(le)s au moment des prises en charge. Ils/elles ont alors décidé d'élargir le groupe lors des premiers week-ends de formation pour inclure certains de leurs frères ou sœurs aux trajectoires différentes.

Toutefois, si le groupe des jeunes chercheurs/ses pairs (comme celui des enquêté(e)s) n'est pas représentatif, cela ne tient à notre sens pas uniquement à la sélection des institutions mais plus globalement aux conditions sociales du témoignage et à la gestion de l'indicible dans les expériences limites. Pollak (1993, p. 1654 et suiv.) souligne, en étudiant des expériences extrêmes ou limites, que « la rareté des témoignages spontanés en dehors de sollicitations officielles (d'ordre judiciaire, scientifique ou historique) est un premier indicateur des contraintes d'énonciation ». Il montre « qu'en l'absence de tout sentiment de pouvoir arriver à se faire comprendre », le silence sur soi, différent de l'oubli, peut être une condition (présumée ou réelle) pour le maintien de la communication avec l'environnement. C'est ce qui explique que les souvenirs interdits ou honteux sont souvent transmis « dans des structures de communication informelles ou associatives tout en restant inaperçus de la société environnante ». Car, souligne-t-il, « loin de dépendre de la seule volonté ou de la capacité des témoins potentiels à reconstituer leur expérience, tout témoignage tient aussi et surtout aux conditions qui le rendent communicable, conditions qui évoluent dans le temps et varient d'un pays à l'autre ». Tous les témoins ont des chances inégales de témoigner. Témoigner suppose de se sentir socialement autorisé à le faire. Mais cela suppose surtout d'avoir pu préserver malgré l'épreuve traversée des ressources physiques, relationnelles et intellectuelles, pour maintenir un sentiment de permanence de soi, en sauvegardant son intégrité physique et morale. De plus, les témoins d'expériences extrêmes ou limites sont souvent soumis à des sentiments ambivalents, marquant leur volonté mais aussi leur difficulté à témoigner. Tout témoignage les expose en effet à un jugement sur les actions passées porté par eux-mêmes et par ceux qui les écoutent. En ce sens, tout témoignage expose au sentiment de culpabilité, tout en offrant une réponse au besoin de réfléchir sur un

passé traumatisant au nom de la maîtrise du présent. Ce sont bien ces deux sentiments ambivalents qui traversent les témoignages des jeunes chercheurs pairs.

Les jeunes pairs se sont mobilisés dans ce projet, non dans une injonction institutionnelle à participer, mais dans une volonté d'engagement personnel qui répond, néanmoins, à une sorte de triple dette : dette par rapport à l'institution qui a permis la prise en charge, dette par rapport aux personnes proches qui sont « tombées » et n'ont pas « résistées », dette par rapport à soi. Ils/elles souhaitaient en effet chercher à comprendre pourquoi ils/elles avaient connu des trajectoires plutôt positives alors même qu'ils/elles avaient vu beaucoup de leurs camarades et même parfois leurs frères et sœurs s'inscrire dans des parcours plus difficiles. Ce projet, au sortir du placement intervenait dans un temps où ils/elles souhaitaient s'interroger sur leurs parcours et faire un retour sur leur prise en charge pour mieux retrouver la maîtrise de leur présent et construire leur avenir.

Chercheuse pair 9

Ma participation à ce projet n'a pas été, dès le départ, une évidence. En effet accepter d'y participer induisait inéluctablement, pour moi, d'accepter de revenir sur ma propre histoire et mon propre vécu au sein d'une institution. Une telle aventure me semblait tout simplement inenvisageable. Cependant après avoir rencontré et échangé avec une des référentes et chercheuses, une femme très humaine et pleinement investie dans le projet, mes œillères se sont envolées ! On m'offrait la possibilité de prendre part à une recherche qui, sur le long terme, pourrait permettre de sensibiliser aussi bien le grand public que les professionnels du secteur social (et autres secteurs) aux difficultés rencontrées par les jeunes issus de placement en institution, durant le passage à l'âge adulte. Ayant assisté à la chute libre de proches en sortie d'institution et étant pleinement consciente de la chance que j'ai pu avoir concernant mon propre placement, je ne pouvais me refuser à participer à un tel projet. Ma démarche s'inscrit donc dans une volonté de faire avancer les choses, d'essayer de faire en sorte que chacun des jeunes placés ait des chances équitables de prise en charge, en vue de lui assurer une vie d'adulte meilleure.

Que dire de l'apport de ce projet ? En premier lieu, il m'a permis de rencontrer tout un tas de personnes exceptionnelles (aussi bien les chercheurs pairs que les chercheurs universitaires/professionnels) avec qui les échanges sur le projet ou sur un plan plus personnel, sont toujours d'une grande richesse. En second lieu, ce projet m'a permis de prendre du recul par rapport à ma représentation (un peu mauvaise !) des institutions et du système en général. Autrement dit, ma pensée est plus nuancée à l'égard des institutions car j'ai en partie pu mesurer la complexité des problématiques qui sous-tendent la préparation et le passage forcé ou non à l'âge adulte. Enfin sur un plan académique, si je puis dire, ce projet est également très formateur, nous avons pu apprendre à mettre en place un travail de préparation d'entretien, à mener des interviews sur le terrain... A suivre !

Chercheuse pair 5

S'engager dans le projet de recherche par les pairs était une évidence et une réelle opportunité pour moi. En effet, participer à cette étude me permet de prendre du recul par rapport à mon expérience personnelle du placement familial en écoutant les récits de vie des autres jeunes mais aussi d'acquérir des capacités d'analyse, des connaissances dans le domaine de la recherche en sciences sociales et une meilleure vue d'ensemble des différents dispositifs mis en place par la

protection de l'enfance. Il était donc intéressant d'être un acteur de l'étude et de pouvoir apporter son point de vue et son expérience personnelle dans l'élaboration des questionnaires.

Depuis le début de la recherche, mon regard sur la protection de l'enfance et les systèmes mis en place a évolué. Venant d'une structure classique de placement familial (famille d'accueil), j'ai été confrontée à des parcours éclatés (passage par différentes institutions par exemple). La présence des partenaires du projet m'a aussi permis de voir les difficultés auxquelles ils étaient confrontés. J'ai pu voir qu'il y avait un réel souhait de la part de ces différents organismes de faire « avancer les choses » mais je reste persuadée que cette recherche par les pairs peut apporter beaucoup : en effet, j'ai toujours pensé que ces institutions avaient tendance à s'éloigner des jeunes à cause de réalités administratives et économiques et parfois à « intellectualiser » certaines situations au lieu de faire tout simplement appel aux jeunes pour faire progresser les choses. Leur engagement au sein de ce projet de recherche m'a montré que « notre parole compte » et que nous pouvons être les vecteurs de changement.

Nous sommes 14 « pairs » à travailler sur cette étude, avec tous des parcours différents. La dynamique de groupe est bien sûr similaire à n'importe quel autre groupe de pairs travaillant sur un projet de longue durée : parfois explosive ! Mettre plusieurs personnes dans la même pièce pendant 2 jours consécutifs crée forcément des tensions car on retrouve toujours les personnalités typiques d'un groupe : les timides, les introvertis, ceux qui temporisent et les fortes personnalités. Mais la vraie richesse de cette recherche et du protocole choisi par les trois chercheuses est de nous avoir permis de créer de réelles affinités et d'avoir appris à s'écouter et à valoriser l'avis des autres participants à la recherche.

(Issu d'un écrit sur la méthode de recherche par les chercheuses pairs 5 et 9 pour un colloque sur les recherches actions collaboratives à Dijon, mai 2013).

Les chercheurs/ses pairs se mobilisent dans une forme d'engagements pour soi et pour autrui qui s'alimentent l'un l'autre. Ils/elles souhaitent échanger sur leurs parcours, pour comprendre leurs situations et celles de leurs proches. Lors des premiers instants, les chercheurs/ses pairs, chacun dans leurs individualités, étaient également animé(e)s par la volonté d'être utile et de vouloir « changer les choses », une idée qui a été facteur d'union au sein du groupe. Ils/elles souhaitent que leur expérience soit connue, et qu'elle permette de modifier les dispositifs et les pratiques mais aussi les représentations dominantes concernant les jeunes placé(e)s. Une question qui semble également se profiler est la nécessité de faire connaître les stratégies d'ajustement, mises en place pas les jeunes, « ces faiblesses » qui peuvent aussi devenir « des forces » (Nieuwenhuys, 2004) pour changer l'image des jeunes sortant de la protection de l'enfance.

Pour autant, la participation à un tel projet, à cette période du cycle de vie, ne va pas de soi, car elle implique des dimensions très personnelles du vécu de chacun, à un moment où, tous les domaines de vie, sont en bouleversement. C'est sans doute ce qui explique que pour certain(e)s la participation a pu être continue tout au long du projet (6), pour d'autres elle a été faite d'allers et retours (2), de temps de pause (1) ou de sortie (4). 2 jeunes de 19 ans, en CAP, recrutés directement dans une institution, par la responsable du projet, ont abandonné dès les deux premiers week-ends de formation. Est-ce pour des raisons de disponibilités ou bien parce qu'ils avaient perçu un décalage entre ce qui était demandé et ce qu'ils se sentaient en mesure de réaliser ? Il est difficile de l'établir. Un jeune mineur étranger isolé, de 19 ans, a été contraint d'abandonner le projet, malgré son intérêt, lorsque son contrat jeune majeur a été rompu, le contraignant à travailler soir et week-end pour subvenir à ses besoins. Après avoir participé très activement à la phase d'enquête par des entretiens fouillés, la jeune chercheuse pair 7, de 24 ans, éducatrice, a quitté le projet au moment où l'analyse débutait. Là encore, il est difficile d'en cerner les raisons. Souhaitait-elle marquer une opposition, un désaccord avec les analyses qui étaient discutées lors des réunions ? N'était-elle tout simplement plus assez disponible dans un moment de fortes turbulences dans sa vie professionnelle et familiale ? Enfin, la jeune chercheuse pair 9,

de 28 ans, en master 2 de linguistique, a souhaité marqué un temps de pause alors qu'elle s'apprêtait à construire sa propre famille, tout en continuant à prendre de loin en loin des nouvelles du projet. Ainsi dans certains cas, souligne Pollak (1993) la mémoire peut se faire « trop douloureuse, trop complexe et trop pesante » (p. 172).

Conscientes des fortes implications émotionnelles et affectives d'un tel projet, il nous a semblé important d'évaluer en permanence durant le projet les risques et les bénéfices de la participation des chercheurs/ses pairs (Ruiz-Casares, 2013). Cette recherche présente en effet l'ambiguïté de vouloir développer la réflexivité et les capacités d'agir des jeunes sortant de la protection de l'enfance, tout en les ramenant sans cesse à une identité, perçue comme négative, dont ils/elles souhaitent s'échapper. Notre souci était de minimiser les difficultés engendrées par l'implication dans le projet et de s'assurer que les bénéfices retirés soient plus grands que les difficultés éprouvées. Nous avons vu qu'au fur et à mesure du projet, les jeunes chercheurs pairs arrivent mieux à composer et à articuler les différentes dimensions de leur identité, et à accepter cette partie héritée de leur histoire. Cette expérience de recherche leur a permis par ailleurs de mieux comprendre leur histoire, leur situation, et le contexte global dans lequel elles s'inscrivent. Mais s'appuyant dans ce projet sur leurs propres expériences, ces jeunes courent aussi le risque de déstabilisation et de bouleversement émotionnel. Il était donc important de créer et de maintenir tout au long du projet un climat de confiance dans lequel chacun puisse s'exprimer, de créer un espace de réflexivité où chacun puisse trouver des supports pour une élaboration collective des ressentis individuels. Le groupe de pairs a joué un rôle important en ce sens. Nous avons été également attentives à nous assurer que les jeunes chercheurs/ses pairs puissent tirer des bénéfices matériels et symboliques (développement de nouvelles compétences, contacts avec les institutions, participation à des séminaires et des colloques,...) tout en n'étant pas surexposés. Cette vigilance éthique est à maintenir tout au long de la recherche et notamment dans la production des résultats afin que les données produites n'augmentent pas la stigmatisation qui pèse sur les jeunes sortant de la protection de l'enfance (Alderson, 2004). En ce sens, les jeunes chercheurs/ses pairs viennent souvent nous rappeler d'éviter des présentations misérabilistes ou par trop négatives.

Pour éviter un isolement des points de vue, il était, par ailleurs, important de créer au-delà des rencontres du groupe de recherche, des espaces tripartites où les différents acteurs/rices du projet pouvaient se réunir.

Des instances de rencontres

Un comité de pilotage réunissant l'équipe universitaire, les institutions partenaires, et un expert extérieur, Isabelle Frechon, conduisant parallèlement une enquête quantitative sur la sortie de placement dans le cadre d'un contrat ANR « Inégalités-Inégalités », a été mis en place en amont du projet. Le comité de pilotage a permis de réfléchir à la construction du projet et de réajuster les orientations au fil de son déroulement. Des représentants du groupe de jeunes chercheurs/ses pairs ont été introduits dans le comité de pilotage à la troisième séance. Après une première session un peu électrique, où chacun devait réajuster sa place, le comité de pilotage a donné lieu à des échanges intéressants où des hypothèses et des pistes d'analyse étaient discutées. À noter que la situation s'est inversée par la suite, certains partenaires étant en demande d'une participation plus grande des jeunes chercheurs pairs au sein du comité de pilotage en fin de projet.

Nous avons également mis en place, à partir de décembre 2012, un café de la protection de l'enfance, au rythme d'une réunion par mois, afin de créer avec les jeunes chercheurs/ses pairs, des étudiant(e)s de master I et II, des professionnel(le)s du secteur et des chercheurs/ses intéressé(e)s, un espace d'échange sur les démarches de recherches collaboratives dans le secteur social. L'idée était aussi de trouver un espace pour transmettre des connaissances scientifiques sur

d'autres recherches conduites en protection de l'enfance. Mais finalement, cet espace a peu été investi par les jeunes chercheurs/ses pairs (excepté un !), peut-être du fait de dates de rencontre trop rapprochées entre les temps de réunions et les temps de rencontre au café. Toutefois, un petit groupe d'intéressé(e)s s'est formé avec des étudiant(e)s et des professionnel(le)s et a permis là encore de tester et de discuter d'hypothèses de travail.

Enfin, nous avons pu bénéficier, à plusieurs reprises, dans des séminaires et colloques, de premiers espaces d'échanges autour de notre projet. Ceci témoigne de l'intérêt porté à notre projet et de sa réception très favorable. Ces espaces d'échanges nous ont permis de sensibiliser à la question de la transition à l'âge adulte et d'affiner notre propos et nos présentations tripartites.

1.3 Une méthode dialogique et sensible

Les chercheurs/ses pairs se sont rencontré(e)s lors des quatre journées de formation que les chercheuses professionnelles ont organisées en septembre 2013, sur site, avec hébergement, sur deux week-ends.

Une formation inter-agie

Ces temps de formation avaient pour but de permettre aux chercheurs/ses pairs de faire connaissance entre eux et avec l'équipe universitaire, en d'autres termes de fonder le groupe, mais aussi de donner des éléments de base sur la recherche.

Le premier week-end visait à présenter le projet, son contexte et les travaux menés dans ce domaine. Il s'agissait aussi de se mettre d'accord sur les visées que devait recouvrir ce projet. Durant ce premier week-end, sauf quelques courts aspects inévitables, nous avons peu procédé à des transmissions de connaissances en formes d'exposés « ex cathedra », mais plutôt proposé des réflexions, des débats et des mises en situation, en petits groupes, qui permettaient à chacun(e) de découvrir et de s'approprier des thèmes comme la transition à l'âge adulte après une mesure de protection, la recherche en sciences sociales, les différentes méthodes, leurs avantages et leurs inconvénients... Par exemple, les jeunes chercheurs ont travaillé deux par deux sur leurs récits de parcours, sortes d'autobiographies raisonnées (Desroche, 1992), ce qui les a mis en situation de recueillir un récit et de mieux percevoir ce qui peut aider quelqu'un à faire un tel récit... Un photo-langage leur a été proposé sur la recherche en sciences sociales qui fut un moment passionnant pour tous, tant d'expression de chacun que d'expérimentation de la technique du photo langage. C'est une des méthodes qui sera retenue ensuite par les jeunes chercheurs ; l'une d'entre eux, la plus jeune, reviendra le deuxième week-end avec une série de photos extrêmement pertinentes sur le passage à l'âge adulte qui deviendra l'un des supports de l'enquête. Par la suite, nous avons travaillé sur des courts extraits de textes issus de recherches sur le *Leaving care*⁶ afin de savoir si ces formes de connaissance semblaient rendre compte de manière adéquate du vécu (cf. annexe 5). Un moment très important et riche fut celui de la réflexion sur les usages possibles de cette recherche : un très grand désir s'est manifesté chez les jeunes chercheurs/ses de faire connaître ces situations de « transition forcée », d'informer, de sensibiliser et de faire comprendre, d'aider des plus jeunes de dédramatiser les représentations, et de peser sur les décideurs pour améliorer les « choses ».

⁶ Le terme Leaving Care recouvre deux aspects qui le rendent difficilement traduisible en français :

- l'accompagnement de la sortie de placement et plus précisément le processus de préparation des jeunes à la transition entre la vie au sein de leur structure d'accueil et une vie indépendante
- le suivi à l'issue du placement, suivi professionnel dont les jeunes bénéficient ou peuvent bénéficier après avoir quitté le placement

Durant ces premiers temps de formation, les histoires personnelles et l'histoire institutionnelle de chacun(e) ont tenu une place particulière. Les premières présentations d'eux/elles-mêmes des jeunes chercheurs/ses ont été assez succinctes malgré l'effort des chercheuses de se présenter de façon personnelle pour donner le ton ; mais on ne raconte pas son histoire comme cela le premier jour surtout quand elle est compliquée ! C'est une réserve que nous retrouverons tout au long de ces journées en groupe mais qui sera souvent levée dans des moments plus informels et plus interpersonnels. La soirée du 6 octobre passée ensemble à parcourir Paris et à participer à « la nuit blanche » a été un temps fort d'échanges entre les uns et les autres, une manière de se découvrir sous un autre registre, détachée de l'histoire institutionnelle. Et pourtant, l'histoire en protection de l'enfance est tout le temps présente, tantôt pour faire consensus sur certains sujets, tantôt faire plutôt écran à une possibilité de compréhension interindividuelle et collective. Les jeunes chercheurs/ses pairs ont tous des parcours longs en protection de l'enfance mais ils/elles n'ont pas vécu la même histoire et n'ont pas les mêmes perceptions, même lorsqu'ils/elles ont connu parfois les mêmes institutions. Ils/elles n'en sont pas tous au même stade de l'élaboration et de la reconstruction de cette histoire. Les échanges ont parfois été vifs entre les plus jeunes ayant une vision plutôt positive du dispositif et les plus ancien(ne)s, assumant une position plus critique, mais ils/elles ont souvent médiatisé par eux-mêmes leurs conflits. Ils/elles ont tous cependant, dès les premiers échanges, posé les sujets de fond, dont celui du lien éducatif et de sa pérennité ...

Le deuxième week-end fut à la fois plus opérationnel et plus relationnel : l'objectif était de se mettre d'accord sur le déroulement de l'enquête, seul l'objet de la recherche (la transition à l'âge adulte) étant défini à l'avance. Ce second week-end a été consacré aux choix des questionnements et des méthodes de recueil, aux questions éthiques et à l'entraînement à la passation des méthodes d'enquête. Des rencontres eurent également lieu avec les partenaires qui ont explicité les raisons de leurs implications ; et avec un documentariste, rencontre durant laquelle l'imagination sociologique sur les modes possibles de communication des résultats se déchaina !

Nous avons été surprises de l'implication des jeunes chercheurs/ses pairs et de leur forte réactivité dès les premiers jours de la formation, comme si une parole longtemps entravée laissait place à un foisonnement d'idées et de désir de participer. À chaque fois, le groupe de jeunes chercheurs/ses pairs dépassait très largement nos attentes et ce que nous avions préparé, ce qui nous incitait à une évolution constante de nos propositions de travail. Nous étions souvent étonnées de constater leur intérêt pour l'apprentissage des méthodes d'enquête. Etant directement intéressé(e)s par l'objet de la recherche, ils/elles montraient souvent une curiosité plus grande dans le développement de la recherche que les étudiant(e)s que nous pouvons encadrer par ailleurs. Ce qui nous a surprises également par comparaison avec les étudiant(e)s (travailleurs sociaux) en formation, c'est la rapidité avec laquelle les jeunes chercheurs/ses pairs se sont mis(es) dans la posture de chercheur/se, comme si elle n'était qu'une nouvelle reconfiguration de leur identité.

La construction d'une méthode sensible et triangulée

Les jeunes chercheurs/ses pairs, en collaboration avec les chercheuses, se sont orientés sur deux temps d'enquête : un premier temps individuel et un second collectif.

Trois méthodes ont été retenues pour un premier temps d'enquête par entretien individuel (d'octobre à février 2013) : une trame de « discussion », un questionnaire auto-rempli, et une photo-discussion. On est donc ici dans une approche qui mêle méthodes de recherches traditionnelles et adaptation des méthodes (Punch, 2002) et qui propose une triangulation des approches (Flick, 2006). De plus, le collectif de recherche s'est orienté vers des méthodes qui favorisent la réflexivité et l'échange avec leurs enquêté(e)s, en choisissant par exemple de

conduire l'entretien sous forme de « discussion » pour en valoriser la dimension d'interactions, d'échanges et parfois de conseils et minimiser la dimension « d'enquête » ou en ayant recours à un photo-discussion pour faciliter la parole par la médiation d'un support. Mais surtout le protocole d'enquête retenu témoigne de la sensibilité des jeunes chercheurs/ses pairs au recueil et au soutien de la parole d'enquêté(e)s, qu'ils/elles savent méfiant(e)s à raconter leurs parcours. Ils/elles ont insisté par exemple pour aller présenter collectivement le projet dans des établissements d'accueil de jeunes majeur(e)s, pour avoir des temps informels d'échanges avant de commencer la discussion, et pour permettre à l'enquêté(e) de choisir s'il/elle souhaitait être interrogé(e) par un homme ou une femme, quelqu'un de son âge ou plus vieux.

Par la suite, un second temps d'enquête collective était prévu, au travers d'un focus groupe, organisé en novembre 2014, qui visait à discuter avec les enquêté(e)s et les autres jeunes rencontrés durant le projet, les recommandations élaborées à la suite de la collecte et de l'analyse des données.

Un accès facilité au terrain ?

L'enquête de terrain s'est déroulée auprès de 36 jeunes de 16 à 26 ans, encore en placement ou sortis du dispositif. Trois portes d'entrée ont donc été utilisées pour entrer en contact avec les enquêtés : les listes établies par les partenaires, les prises de contact par les jeunes ou par les chercheurs avec des institutions, les réseaux sociaux et amicaux des pairs.

Le choix a été fait par les chercheurs/ses pairs de ne pas accéder aux enquêtés uniquement par les listes données par les partenaires, par crainte que les enquêté(e)s aient été trop soigneusement choisi(e)s, mais en utilisant aussi leurs propres réseaux. L'objectif était d'avoir accès à d'autres types de situations et notamment celles de jeunes qui ne sont plus en contact avec les institutions. Mais l'accès à des entretiens par le réseau de pairs reste minoritaire. On peut émettre l'hypothèse que les parcours en protection de l'enfance ne favorisent pas le maintien d'un réseau de pairs facilement mobilisable. De plus, la transition à l'âge adulte est une période de la vie où les réseaux sont bousculés et en reconstruction. Enfin, il n'était sans doute pas évident de solliciter sur ce sujet des pairs, en indiquant que l'on occupe la position d'un(e) « jeune chercheur/se », dans le cadre d'une recherche universitaire, que l'on découvre aussi soi-même.

Dans la démarche d'enquête, les chercheurs/ses pairs ont néanmoins souvent commencé à enquêter auprès de leurs réseaux ou de l'institution d'où ils venaient, comme s'ils souhaitent d'abord s'interroger sur des parcours proches des leurs, avant d'aller interroger des jeunes ayant connu des parcours différents. Pour certains, la reprise de contact avec leurs institutions a été l'occasion de revoir leurs éducateurs/rices, de faire le bilan de leurs propres parcours. Dans d'autres cas, le contact avec leurs propres institutions s'est avéré complexe. Le/a jeune retournant dans son institution devait redoubler d'efforts pour retourner le stigmate porté sur lui (Goffman, 1975) et ne plus être perçu comme un jeune à accompagner mais comme un(e) chercheur/se pair.

Par la suite, les jeunes chercheurs/ses ont su s'éloigner des trajectoires semblables aux leurs pour envisager des situations de placement plus éloignées des leurs (entretiens avec des mineur(e)s isolé(e)s étranger(e)s). Ainsi tout se passe comme si le passage par le proche permet d'aller par la suite interroger des situations plus lointaines.

Interrogé(e)s, lors d'un colloque sur les recherches actions collaboratives à Dijon, sur leur légitimité à aller enquêter auprès de jeunes aux parcours différents, dans des contextes socioculturels pluriels, les chercheurs/ses pairs se sont questionné(e)s sur les éléments constituant leur rapport de parité.

Pour certain(e)s, la parité se situe dans le rapport à l'institution, elle est liée à une socialisation institutionnelle : « *On est pair dans notre rapport à l'institution, en tant qu'anciens usagers de l'aide sociale à l'enfance du fait d'un vécu commun, on est des pairs par rapport à un passé institutionnel* ». D'autres ajoutent que ce passé institutionnel est un passé qui ne passe pas, une expérience qui rappelle sans cesse sa présence car elle engage l'ensemble des dimensions de la socialisation et notamment ses dimensions les plus intimes : « *L'expérience de l'échec scolaire je ne peux l'oublier, cette expérience est toujours présente. Tant que l'expérience vécue n'est pas travaillée, est toujours présente, n'est pas résolue, on est toujours en situation de parité* ». Cette expérience commune est faite d'une succession d'épreuves qui traversent et façonnent l'individu et qui laissent celui qui les a traversées face à une multitude de questionnements. Elle peut produire des identités labiles, « des personnalités caméléon » comme l'évoque une des jeunes chercheuses pair avec des sujets ayant eu à s'adapter à différents contextes : être « infiltré », prendre le langage de l'autre. Cette « personnalité caméléon » peut être alors être réactivée en entretien pour s'adapter au langage de l'enquêté.

(Débat issu d'une discussion dans le train au retour d'un colloque à Dijon sur les recherches actions collaboratives en mai 2013).

Un accompagnement souple

Dans certains cas, nous avons accompagné les déplacements sur le terrain en petit groupe, dans d'autres cas, les déplacements ont été réalisés de manière individuelle, mais dans tous les cas les entretiens ont été réalisés seul(e)s par les chercheurs/ses pairs (à l'exception de deux entretiens réalisés par une étudiante). Certains ont souligné par la suite qu'il aurait pu être utile, dans les moments les plus délicats, de réaliser l'entretien en binôme avec un(e) étudiant(e).

Il reste qu'un accompagnement à la fois individuel et collectif a été proposé pour encadrer et soutenir le processus de recherche. Nous avons proposé des petites équipes de recherche avec une référente pour chaque jeune. Nous avons également mis en place des temps de regroupement collectif, environ une fois par mois, le samedi après-midi, pour faire état de l'avancement de l'enquête de terrain, des réactions et des besoins de soutien identifiés. Entre les temps de réunion, le contact est également maintenu par textos, par mails et par échanges téléphoniques et par rencontre individuelle. On pourrait légitimement parler de recherches par texto !!

La proximité, support à l'énonciation

Nous avons l'intuition que la recherche ne serait pas la même en étant menée par des pairs c'est-à-dire par des jeunes sortant eux-mêmes de la protection de l'enfance... En effet, à analyser les entretiens menés par les chercheurs/ses pairs, on découvre toute l'originalité et la richesse de cette approche. Les relations entre chercheurs/ses pairs, et enquêté(e)s sont faites de proximité, de compréhension, de confiance et d'empathie.

Plusieurs jeunes chercheurs/ses se présentent, parlent de leur âge, leurs origines et surtout de leurs parcours : « *J'étais dans un village d'enfants avec mon frère et ma sœur, j'en suis sorti il y a 9 ans et ... depuis j'ai pris du recul* » (chercheur pair 4). Ceci crée le lien et la confiance. D'autres, ou les mêmes, indiquent leur implication dans la construction des questions de l'enquête. Par exemple, à propos de l'emploi du terme « transition » à l'âge adulte, plusieurs signifient aux enquêté(e)s qu'il y a eu débat au sein du groupe et que certain(e)s parlaient plutôt de rupture ou de chute... autrement dit, que ce fut un moment très dur à vivre. Cela ouvre la porte à l'échange d'expériences et de ressentis et permet aux enquêté(e)s de dire, le cas échéant, leurs difficultés et leurs souffrances. La dimension de conseil est très présente dans les entretiens, notamment sur la possibilité de voir son dossier à la majorité et de comment procéder, ce que peu d'enquêté(e)s ont l'air de savoir, ou sur la construction du contrat jeune majeur et de son projet : « *je vais te faire un petit résumé de ce qui va arriver et comment t'y prendre comme cela tu seras au courant* » (chercheur pair 9).

La proximité se joue aussi sur des codes de langages spécifiques et le partage de mêmes références culturelles (ici une émission de télé-réalité) :

« Bah euh allo quoi, il est où l'encadrement. Allo. Allo. Nan mais allo. C'est comme si j'te dis t'es en foyer et tu déménages, et t'as pas de cartons (rires). Nan mais allo quoi (rires). C'est si j'te dis t'es en foyer, t'as pas d'éducs » (en même temps). Nan mais allo quoi » (rires) » (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7)⁷

Cette proximité va parfois jusqu'à l'invention du novlangue propre à l'enquêteur/trice et l'enquêté(e), et qui met à distance le vocabulaire scientifique, ici le terme de transition biographique :

« Y'en a beaucoup qui parlent de transition vers l'âge adulte. C'est présenté comme ça, comme une transition. C'est quoi une transition ? C'est quand tu passes de quelque chose à une autre. D'une situation à une autre. Nous personnellement, on avait plutôt dit que c'était une rupture, rupture directe. Toi t'utiliserais quel mot, si t'avais un mot pour définir cette fin de prise en charge ? Ce passage à l'âge adulte ! Ah bah c'était un stopping. Stopping ? Ah bah celle-là c'est la première ! (rire) Stopping, du verbe stoppinger je suppose ! Je stoppinger ! (rire) C'est le stop ». (Camille, 23 ans ; chercheuse pair 7)

La double condition d'avoir connu la même situation et d'appartenir à la même tranche d'âge est un atout dans le recueil d'informations. Les enquêté(e)s soulignent ainsi souvent en fin d'entretien que parler à quelqu'un qui a vécu la même chose et sait de quoi il/elle parle, facilite la possibilité de se raconter et a même été parfois la condition *sine qua non* qui les a conduit à participer à l'enquête :

« Ah plus facile ! Ouais, forcément. Bah déjà quand tu me l'as dit la semaine dernière quand je t'ai, enfin quand tu m'as appelé, quand toi-même tu m'as dit que tu sortais toi-même de l'ASE, j'étais là : 'ah bah ça va !', du coup ça facilite et ça met moins de frontières entre...Bah ouais. Parce que quand on m'a dit : 'ouais, je vous appelle parce que y'a une enquête qui est en train d'être faite pour le suivi des jeunes qui sont sortis du contrat jeune majeur, on a pensé à vous, na na, là je me suis dit : 'ouais, bah vas-y moi j'ai pas le temps, j'suis en formation, le soir j'ai des baby-sitting, en plus j'suis en train de déménager et tout ça', j'me suis dit : 'ça va être compliqué !' ». (Lorry, 21 ans).

Cette double condition d'être jeune et d'avoir vécu la même situation, permet d'éviter que les enquêté(e)s, ayant eu à subir durant leur prise en charge une injonction à se raconter (Astier, 2006), « servent » un discours mille fois répété, ou édulcoré, pour les « psys » ou les « éducs » :

« Nous on est tous d'accord sur une chose, c'est que nous quand on était placé, parler à un éducateur, au directeur, à la psychologue ou quoi, c'est pas facile. T'as même pas envie en fait. Ouais, bah oui et que du coup, t'avais un truc tout fait et tout prêt, tu vois, que tu réchauffais à chaque fois. Voilà on est tous d'accord là-dessus. C'est vrai que c'est plus facile de parler quand quelqu'un peut te comprendre, plus facilement. » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4)

⁷ Les prénoms des enquêtés ont été modifiés pour garantir l'anonymat. Les prénoms des chercheurs/euses pairs n'apparaissent pas dans le texte pour les mêmes raisons. Ils apparaissent sous la désignation de chercheur/euse pair, assortie d'un numéro d'enquêteur/trice. Les citations des enquêté(e)s se distinguent des propos des chercheurs/euses pairs par leur inscription en italique alors que les propos des chercheurs/euses pairs apparaissent en caractère droit.

Toutefois, même dans cette situation d'enquête entre pairs d'une même tranche d'âge, il reste une part d'indicible. Le parcours se raconte facilement, mais les émotions liées à ce parcours sont plus difficilement partageables :

« J'peux même parfois t'parler d'mon parcours sans problème. Hum. Et, mais au fond te dire vraiment c'qui s'passe, nan. C'que tu ressens, c'que, nan mais parce que entre dire son parcours,... et rentrer en détail, en détail, sur c'que nous on a ressenti à ce moment-là, y a un monde. Y a un monde. Et même toi, là tu l'remarques pas,... mais t'à l'heure... tu parlais d'ton parcours, mais t'sais tu restais euh, en surface. En surface (rires). T'as remarqué ou pas ? Ouais (rires) Et tu restais en surface et ça n'a rien à voir. Même moi mon parcours, j'l'ai tellement, on l'a tellement débité aussi. Ouais, pff. Que limite maintenant c'est à la chaine. C'est à la chaine. (...) Nan mais écoute t'es juste la trentième personne à qui j'la raconte donc euh (...) Sans respirer tu racontes euh, 15 ans d'ta vie. Tellement t'as eu l'habitude d'être devant les inspecteurs de l'ASE. Voilà. Les éducateurs. Mais par contre, dire 'j'ai vécu ça, ça m'a fait ça' c'est pas la même chose. (...) Vous connaissez mon parcours, (en même temps) mais vous savez pas c'que j'ai ressenti, vous savez pas les questions que j'me suis posée, et c'est p't'être ça qui a le plus d'importance au final.» (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7)

De quelques écueils de la parité

À la lecture des entretiens, certains passages montrent néanmoins que les effets de la 'parité' peuvent parfois s'estomper. Ils nous semblent révélateurs des zones critiques sur lesquelles porter l'attention, afin de penser au mieux l'usage de cette méthode. Deux moments de la méthode retiennent particulièrement notre attention.

Tout d'abord, la phase de préparation a engagé la constitution d'un groupe qui a pu provoquer un relatif effacement des différences. D'une part, les jeunes chercheurs/ses ne sont, bien sûr, pas représentatifs/ves de tous les types de parcours en protection de l'enfance ; d'autre part, ils/elles ont répondu à cette proposition de s'organiser comme un groupe. Ce groupe de jeunes pairs s'est ainsi constitué avec une identité propre, des règles à poser et respecter au sein de ce groupe, auxquelles chaque membre accepte, implicitement, d'adhérer. Lors des séances d'échanges et de préparation, certains thèmes ont en effet fait l'unanimité et d'autres ont été peu évoqués. L'existence de ce groupe tient en partie à ses négociations autour de ce qui est central, ou non, dans l'enquête comme par exemple la question financière ; la vision négative de la sortie ; le silence sur la trajectoire et la discrétion sur la vie familiale... En situation d'entretien, cette loyauté au groupe peut entraver la capacité à s'ajuster aux attentes de l'enquêté(e) et empêcher l'échange de porter sur certaines de ces dimensions. Mais la rencontre avec d'autres 'jeunes' réactive la diversité, et le rappel à l'expérience commune ne suffit plus à nourrir tout l'échange. On le voit très clairement dans les échanges avec des mineur(e)s isolé(e)s ou migrant(e)s récents. Dans certains passages d'entretien, une fermeture de l'échange survient, où le/a jeune enquêté(e) semble confronté au fait de ne pas être entendu dans sa spécificité. Ceci peut se produire quand l'expérience est trop éloignée ou trop proche. Elle devient alors trop « brûlante » et tout aussi difficilement partageable.

Ensuite, et non sans lien, ce groupe est en relation forte avec les chercheuses qui pilotent le projet. Elles portent une grande attention à ce que les jeunes chercheurs participent à toutes les étapes de la recherche, à ce que les méthodes et l'analyse, phases généralement confisquées aux chercheurs pairs, fassent dans ce projet l'objet d'une vraie collaboration. Dans cette co-construction, elles ont néanmoins un rôle d'encadrement, d'impulsion, de transmission de connaissances et d'expériences. Nous faisons l'hypothèse que leur présence modélise en partie les options choisies et que la crainte d'échouer à leurs yeux peut entraver des prises d'initiatives dont certaines pouvaient être fructueuses à l'aune de la 'parité'.

Autrement dit, chaque jeune chercheur perd un peu de sa 'parité' du fait de la constitution d'un groupe de jeunes chercheurs et aussi, des attentes, supposées et réelles, des chercheuses responsables du projet. Nous pensons qu'il y a dans la 'parité', le pari de l'efficacité d'un jeu en miroir, mais dans ce miroir, il y a plus de monde que prévu ! Outre soi, il y a des pairs, plus ou moins proches, et des non pairs, de surcroît spécialistes de la question (à deux niveaux : connaissances et méthodes...).

Ainsi, il faudrait se garder de penser que cette relation d'enquête reste un simple dialogue à deux voix entre pairs du même âge. En filigrane, dans de nombreux entretiens est rappelée la présence du groupe de recherche et des interpellations implicites ou explicites sont formulées à l'égard des chercheuses professionnelles qui sont amenées à co-analyser les entretiens :

« *(Dans le dictaphone)* On va l'répéter au cas où, si c'était pas bien noté. *(rires)* Vous remarquerez que cette phrase est ressortie 4 fois en moins de deux jours *(rires)* Ah ouais ? »
(Chercheuse pair 7)

Un recueil dans l'interaction : des récits dialogiques ?

Il reste que la triple condition d'avoir un collectif d'enquêteurs/trices avec des profils variés, qui s'engagent dans l'entretien et qui jouent sur plusieurs dimensions de l'identité, permet d'avoir accès à une multitude de facettes de l'identité de l'enquêté(e) dans des récits narratifs dialogiques.

Le jeu des interactions entre enquêteurs/trices et enquêté(e)s est diversifié puisqu'il croise une multitude de variables en termes de genre et orientation sexuelle, d'âge, de rôle social au moment de l'enquête qui se conjuguent, ou non, avec les caractéristiques des enquêté(e)s. On peut penser que chaque critère, outre celui de l'âge, est pris dans une logique conversationnelle dans la relation d'enquête. Il joue en tant que tel pour identifier et situer l'interlocuteur/trice, mais il sert aussi à s'accorder sur les autres critères, voire à les camoufler (comme la couleur de peau ou le niveau de formation).

De plus, dans une identité labile, les enquêteurs/trices se réfèrent en cours d'entretien tantôt à leur identité d'anciens enfants placés, tantôt à leur rôle de chercheur(se) dans l'enquête, ou encore à leur rôle social actuel d'éducateur/trice par exemple. Dans cette perspective, les expériences vécues sont saisies mais à partir « de situations interactionnelles », « de scènes de négociation identitaire » (Demazière, 2008). L'identité est donc comprise ici sous une forme dialogique et relationnelle sur de multiples scènes virtuelles qui se croisent dans l'entretien : la relation entre pairs, la relation aux travailleurs/ses de l'action sociale, la relation aux autres jeunes,... Ceci permet d'avoir accès au « jeu dialogique de l'identité » (Goffman, 2002), qui combine des revendications du sujet du récit et des attributions exogènes auxquelles il est confronté. Ceci permet de donner à voir les « ajustements identitaires relationnels et dialogiques » souvent négligés (Dubar, 1994).

Dans les entretiens détaillés et fouillés, le parcours n'est pas décrit linéairement, ni seulement à l'aune de la protection de l'enfance. Dans l'interaction entre enquêté(e) et enquêteur/trice, des dimensions plus complexes et souvent invisibles se dévoilent : l'amitié, la sexualité, les rapports de genre, les parcours migratoires, le vécu de la stigmatisation et des discriminations.

Des récits, supports à l'affiliation et à l'éveil d'une conscience critique

Dans le temps d'un échange en face à face entre enquêteur/trice et enquêté(e), les identifications sont nombreuses, comme en témoigne la formule « nous » employée à de nombreuses reprises. Le discours se construit avec des chevauchements qui traduisent une écoute mutuelle comme

redoublée par la proximité de l'expérience. Les entretiens sont scandés par des exclamations traduisant une forte identification, avec la surprise de se reconnaître mutuellement des points communs : « *Tu peux sortir de ma tête, ou tu veux y rester dedans ? Parce que là c'est un truc de ouf, tu prends les mots que j'ai, wouah !! (rires)* » (Chercheuse pair 7 ; Anna, 25 ans). Dans ce travail d'identification, la relation de parité n'est pas une variable isolée, mais bien une variable combinée avec d'autres critères (âge, sexe, origine culturelle,...). Il y a des effets de convergence et de renforcement avec d'autres critères, annoncés ou non, qui conduisent les enquêteurs et enquêtés à se reconnaître comme proches. Or la construction de ce sentiment de proximité peut, comme l'équipe en faisait l'hypothèse, porter le discours.

Les chercheurs/ses et les enquêté(e)s sont amené(e)s à comparer leur situation et mettre en sens leur ressenti : « Mais c'est marrant, parce que moi j'ai eu le même cas, même si j'avais pas le droit de les appeler papa, maman mais, c'est vrai que ma, ma mère d'accueil m'avait toujours vendu une image assez négative de mon père et encore aujourd'hui. et c'est vrai que pendant très longtemps, j'ai pas réussi si tu veux à lui parler et, enfin, à lui parler, à être, à me sentir vraiment bien tu vois, en sa présence, donc c'est vrai, c'est aujourd'hui seulement que j'arrive à faire le chemin inverse et à, à disons combler les 20 années où on s'est pas trop vu quoi. » (Chercheur pair 8). Enquêté(e)s et chercheurs/euses se signifient mutuellement le réconfort de ne plus se sentir aussi marginaux qu'ils/elles le pensaient : « En fait tu vois, ce qui est assez intéressant et pourtant je dis pas que c'est similaire, ça n'a rien à voir, mais comment toi t'as vécu ce... comme tu l'as dit toi-même, *« laissez-moi l'opportunité d'y arriver, laissez-moi le temps, la chance d'y arriver »*, bah c'est triste parce que c'est exactement ce que moi j'ai ressenti le jour où je leur ai demandé ce contrat jeune majeur. (...) Je suis en train de me rendre compte et c'est pour ça que cette enquête m'apporte beaucoup, c'est que je me rends compte que je ne suis pas un cas exceptionnel, on a beaucoup de points, de choses similaires et c'est très intéressant » (Chercheuse pair 7). Ainsi comme le souligne Pollak (1993 : p 146), « c'est par un tel travail de comparaison et de prise en considération d'une multitude d'alternatives que s'élabore généralement tout sens de ce qui est normal, tout sens commun qui permet à l'individu de se sentir et d'être en paix avec le monde (ou plus précisément avec telle ou telle appartenance). C'est ainsi que l'individu, par un travail d'identification, fait coïncider son propre sens du soi, son identité avec ce qui est socialement considéré comme normal ».

La comparaison *in situ* des histoires individuelles durant l'entretien et dans le collectif de recherche favorise également le développement d'une conscience critique avec « le développement d'une conscience de groupe (conscience collective), la réduction de l'auto-culpabilisation (conscience sociale) et l'acceptation d'une responsabilité personnelle pour le changement (conscience politique) » (Ninacs, 2002, p.72). Par la comparaison, une montée en généralité s'opère qui permet d'analyser les ressorts sociaux des situations et les chaînes causales : « Est-ce que tu penses que le fait d'avoir, dans ta réussite, le fait d'avoir été dans la même famille d'accueil avec tes sœurs, est-ce que ça, ça a compté justement dans ta réussite ? Le fait déjà d'être en famille d'accueil et pas en foyer, c'est une question un peu orientée, mais t'as le droit de pas être du tout d'accord. Moi j'ai le même parcours que toi, et souvent je me dis, que le fait d'être resté dans la même famille d'accueil, contrairement à mon frère et ma sœur qui sont pas restés a fait que j'ai pu faire des études après mais, est-ce que t'as ce sentiment là aussi ? Ouais, j'ai exactement ce sentiment là aussi, j'y ai réfléchi ». (Chercheur pair 8) Enquêteurs/trices et enquêté(e)s prennent conscience que leurs situations ne résultent pas d'un problème individuel mais sont à resituer dans une dimension collective : « Et c'est ça, tu vois comme j'dis, c'est le but c'est ça, de faire avancer les choses. De dire, y'a des problèmes, on est pas des jeunes à problèmes, non, y'a des problèmes dans le système, y'a des failles, et on est là pour faire avancer et pour dire, bah, c'est pas une invention quoi, c'est des trucs qu'on a vécu, que finalement on a

des témoignages, ces jeunes qu'on a en face de nous, l'ont vécu et que c'est une transition, délicate, tu vois, le passage de quand t'as 17 ans à 21 ans » (Chercheur pair 1).

De véritables débats d'égaux s'instaurent entre eux par la comparaison de leurs situations et sur les solutions qu'il faudrait proposer par exemple de formation, ou encore sur les critères de réussite des placements.

Une analyse croisée lors des week-ends de regroupement

Ce travail de comparaison et d'éveil d'une conscience critique s'est poursuivi lors de l'analyse des données. L'analyse des données était un moment délicat d'une part parce qu'elle a provoqué de vives émotions et tensions, et d'autre part parce que c'était un point nodal du projet où les chercheuses universitaires devaient être vigilantes à ne pas imposer leurs propres points de vue, connaissances et interprétations. Les chercheurs/ses pairs ont ainsi rappelé à notre attention l'importance de ne pas catégoriser, de ne pas trop verser dans des présentations négatives, de ne pas imposer nos propres interprétations, d'être attentives au point de vue minoritaire.

Une première journée consacrée à l'analyse de contenu a été organisée. Chaque jeune chercheur/se a reçu la retranscription de ses propres entretiens, et de cinq entretiens réalisés par un autre pair, l'ensemble des entretiens étant disponible sur une espace virtuel de partage d'informations. Durant cette journée une lecture en binôme de premiers entretiens a été réalisée. Cette première lecture a suscité de fortes émotions. Néanmoins, ces premières réactions étaient importantes. Écouter, porter attention aux émotions, c'est aussi les comprendre, et c'est à travers les différentes réactions que s'installent la discussion et le début de l'analyse.

Deux autres réunions ont, quant à elles, servi à identifier plus finement les grandes thématiques que soulevaient ces entretiens. Durant ces deux réunions, les accords ou désaccords sur les thèmes identifiés et sur les termes choisis ont pu nourrir les prémisses de l'analyse des entretiens.

Suite à cette négociation des thèmes et des termes, des premières propositions d'analyses thématiques ont été faites par les chercheuses universitaires et soumises à de vives discussions lors de week-ends de rencontre organisés entre avril 2013 et janvier 2015. Par la suite, le besoin de revenir au contenu et la cohérence interne de chaque entretien a été éprouvé, pour permettre à tous de se les approprier. Nous avons alors consacré un week-end entier avec les jeunes chercheurs/ses pairs à la lecture et l'analyse de chaque entretien en les classant par types de parcours avec des variables objectivées.

Parallèlement, une analyse des questionnaires recueillis a été réalisée par une étudiante stagiaire et la praticienne chercheuse à l'aide du logiciel Sphinx. Les données quantitatives ont été utilisées d'une part pour décrire et situer notre population d'enquêté(e)s, mais aussi pour croiser dans les parcours des enquêté(e)s les données objectives et les perceptions subjectives.

Au fil des week-ends de recherche, l'analyse des données amène chacun(e) à se décaler de son histoire personnelle pour l'inscrire dans une histoire collective et la recherche prend alors une dimension performative.

1. 4 Un dispositif relationnel et performatif ?

Un détour réflexif sur la méthodologie nous semble important à réaliser ici, pour comprendre la dimension de « don » et la dimension relationnelle très présente dans l'enquête. Cette dimension relationnelle a engendré l'émergence d'une autre logique, tournée vers l'action avec la construction d'une « communauté de charge » (Eposito, 2000) en protection de l'enfance.

Les conditions de l'enquête, un don contre don

Cette recherche nous semble répondre à une forte logique de don et contre don et ce à plusieurs niveaux.

Il ressort des retours que nous avons des entretiens (tant de la part des enquêteurs/trice que des enquêté(e)s qu'une dimension d'échange est très présente dans cette situation d'enquête (échange sur les situations, élaboration inter-subjective par l'effet miroir, échange de conseils). L'entretien permet à l'enquêté(e) d'élaborer et de redonner du sens à son parcours tout comme il permet à l'enquêteur/trice de prendre du recul sur sa propre situation.

Cette dimension d'échanges est également très présente dans le groupe de recherche entre les chercheurs/ses pairs mais aussi avec les chercheuses. Les liens créés sont les supports à de multiples échanges dans une attention et un soin réciproques (échanges de confiance, de « plan d'appartements », d'adresses, de services, de stages, de formations, de relectures de travaux, aides au montage de projets,...)

Un dispositif relationnel

Ainsi la dimension relationnelle est très présente dans ce projet, tant la relation enquêteur/trice/enquêté(e) qu'au sein du collectif de recherche, comme le jeune chercheur pair 1 le précise ci-après :

Relations dans l'enquête, *Texte réalisé par le chercheur pair 1*

Rapports entre chercheurs-pairs :

Constat : les jeunes participant à la recherche disent eux-mêmes ne pas être représentatifs de la majorité des jeunes pris en charge par l'ASE de par leur situation actuelle relativement stable ou murie. En même temps, il n'est probablement pas étonnant que ce soit des jeunes ayant atteint un certain niveau d'assise personnelle (scolarité, professionnelle, sociale, projets...) qui acceptent de participer à un tel projet, qui demande de l'investissement personnel et du temps. Il faut noter que c'est aussi le constat majoritairement fait à propos des jeunes enquêtés.

Nature des liens :

Lors de la présentation du projet de recherche aux jeunes chercheurs-pairs et de la formation qu'ils ont reçue, signalons que leur objectif était entre autre de s'impliquer dans un « emploi ». Cette vision des choses crée naturellement un lien de type professionnel entre les jeunes chercheurs-pairs et les chercheuses ou partenaires de la recherche : mais parallèlement, ce lien prend aussi une forme professionnelle entre les jeunes pairs. Cependant, il y a une différence dans

le lien entre les « jeunes chercheurs » : le fait d'avoir tous été pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) a donné ce ton différent. Peut-être est-ce l'habitude plus ou moins récente, de côtoyer des pairs, que ce soit en internat, en famille d'accueil ou dans d'autres modes de suivi, qui a provoqué assez vite une prise de distance avec le lien de type professionnel au profit d'un lien entre jeunes de l'ASE. Le parcours en Protection de l'enfance semble avoir été le socle commun propice à l'ouverture, à la communication, à raconter leurs vécus pour mieux se connaître, et qui par la suite conduit les pairs à ne pas hésiter à s'appeler collègues à deux titres : collègues d'expérience dans l'ASE et collègues de recherche.

Lors des premiers instants, les jeunes chercheurs-pairs, chacun dans leur individualité, étaient animés par la volonté d'être utiles et de « changer les choses » pour reprendre leurs propos assez explicites en soi. Changer les choses, une idée que tous ont émise et qui fut également assez vite devenue un socle d'union du groupe.

Renforcement progressif des liens :

Au fur et à mesure de l'avancée de la recherche, des entretiens, des week-ends de travail pour analyser le matériel collecté, les chercheurs-pairs, agrémentant leurs analyses de leurs propres histoires, se sont rapprochés. Les multiples rencontres hors et dans les temps de travail, les interactions régulières dont les déplacements en groupes pour des entretiens, la participation à des colloques pour présenter la recherche ont été autant de moments propices à faire naître des amitiés, des logiques d'entraide.

L'émergence de liens amicaux, les rencontres avec les jeunes enquêtés, les échanges avec des associations et des professionnels ont eu pour aboutissement que les chercheurs-pairs ont imaginé des outils, des solutions pour les jeunes majeurs ou en préparation de leur majorité. Par la suite, arriva également un projet associatif entre une partie de l'équipe désirant mettre à profit les résultats de la recherche et la volonté d'y donner suite par le montage d'une Association départementale d'entraide des personnes accueillies en protection de l'enfance dans le Val-de-Marne (94).

Tensions ponctuelles dans le groupe :

Comme dans toute collaboration, il existe par moment des désaccords d'interprétation, ou des incompatibilités de caractère. Les jeunes de l'équipe ont de fortes personnalités, ce qui peut parfois aboutir à des échanges durs voire des conflits, mais cela s'est adouci en comparaison de la situation de départ de la recherche. Les jeunes « se régulent » entre eux, faisant médiation pour calmer les heurts, pour traduire les idées des uns et des autres. Chacun a évolué et ensemble avec les chercheuses et partenaire actifs, nous sommes devenus « un collectif de recherche ».

Rapports entre chercheurs-pairs et jeunes enquêtés :

Les jeunes enquêtés disent régulièrement que le fait de parler à un autre jeune d'une part, et de plus à un jeune capable de comprendre son parcours car ayant lui-même été pris en charge par l'ASE, est un plus pour eux.

Nous avons relevé que les jeunes enquêtés disent avoir un récit déjà préparé, qu'ils mobilisent de façon automatique dès qu'on leur demande de raconter leur parcours. Or, le plus, dans le face à face avec un chercheur-pair, est qu'ils osent s'ouvrir, veulent vraiment raconter leur vie sans connaître réellement la personne qui est en face d'eux : raconter sans redéployer les mêmes discours « pré-préparés » qu'ils récitent à chaque fois qu'on leur demande de se conter. Raconter

différemment, raconter ce qu'ils souhaitent sans être forcé et parfois plus que ce qu'ils avaient pu imaginer dire.

Lors de l'échange entre le jeune chercheur-pair et le jeune enquêté, un lien de confiance s'établit, la vérité sur ce qui sera fait des entretiens est dite. Le jeune chercheur-pair raconte parfois lui-même son parcours pour se présenter et aussi pour libérer la parole de son interlocuteur. Durant la discussion, le jeune enquêté peut utiliser des sigles inconnus des non professionnels, mais qui ne le sont pas nécessairement du jeune chercheur ce qui facilite la prise de contact et la compréhension. L'expérience du pair et du jeune enquêté permet davantage de saisir des situations vécues de part et d'autres (ex : autorisations de sortie lorsque l'on est en internat...), dans un bon nombre de cas, le jeune chercheur s'autorise à prendre une autre posture pour donner des conseils à l'enquêté. Il y a un enrichissement humain de part et d'autre, une attention et de l'intérêt personnel.

Des jeunes enquêtés ont par ailleurs expliqué (dans l'entretien ou en marge de celui-ci), que le fait de raconter avec plus ou moins de recul temporel, et surtout de raconter à un pair, leur permettait aussi de s'interroger autrement sur leur vécu ou de faire part de leurs réflexions. Pour certains, la discussion leur a permis de dire ce qu'ils pensaient de la façon dont ils ont été pris en charge, pour d'autres il s'agissait simplement d'un moment qui leur a fait du bien. Se confier et non pas raconter, là est sensiblement la particularité des échanges entre jeunes chercheurs-pairs et enquêtés ; la confession est plus profonde, plus détendue, bien que la formule ne corresponde pas à tous les jeunes ayant été entendus. Il ne s'agit pas simplement de dire (raconter) mais de révéler des choses (se confier). Cette association, le temps d'un échange en face à face, la confession des jeunes est aussi gratifiante en soi pour les jeunes chercheurs-pairs, qui en prennent toute la mesure avec responsabilité et sensibilité.

A juste titre dès lors que l'on parle d'histoire personnelle, les jeunes enquêtés se préoccupent de ce à quoi pourrait servir leurs propos, de leur anonymat. En ce sens, se confier suppose aussi donner son vécu au jeune chercheur-pair qui en a la responsabilité, responsabilité de ne pas déformer, responsabilité d'en faire bon usage et il s'avère que les jeunes chercheurs-pairs ont à chaque fois su rassurer les jeunes enquêtés sur cette préoccupation qui était la leur.

En parallèle, l'intérêt de l'équipe de recherche sur à leur devenir et à leur vécu jouit d'un bon accueil de la part des jeunes enquêtés, qui se confient aussi sachant que leur propos servira à des évolutions.

Rapport entre chercheurs-pairs et les chercheuses :

Si les rapports sont bons entre chercheuses et jeunes pairs, c'est d'une part grâce à la transparence sur leur intention vis-à-vis du travail qu'ils fourniront, et d'autre part grâce à l'intégration véritable des jeunes dans le processus de recherche. Il y a une réelle collaboration mais pas exploitation. La collaboration implique en l'espèce, la réciprocité, l'utilisation des ressources des uns et des autres dans les deux sens, pour avancer ensemble dans la réflexion. Chacune et chacun apporte un enrichissement de l'ordre du ressenti, de la connaissance, du vécu, du vocabulaire.

Les jeunes chercheurs-pairs et les chercheuses ont ensemble pu établir des modes de travail qui ont évolué en fonction des besoins, des expériences.

Il n'est pas négligeable de prendre en compte le facteur humain qui tient aux personnalités des uns et des autres : les chercheuses et la conseillère technique, comme les stagiaires ont su créer un lien de confiance avec les jeunes pairs et cette confiance de départ permet aussi de travailler sans se heurter. La prise en considération réelle des jeunes pairs à chaque étape a été sincère et cela s'observe dans les outils d'enquête qui ont été créés de même que dans les premiers résultats présentés.

Par ailleurs, la recherche et l'étude du matériel recueilli amènent les jeunes chercheurs-pairs à réfléchir différemment sur eux-mêmes, car dans leurs parcours en protection de l'enfance ou ensuite ils ont été amenés à réfléchir sous bien des formes que l'on retrouve chez les jeunes enquêtés, dans les retranscriptions de discussion (psychologues, confessions à des amis...).

La participation à cette recherche, les rencontres faites dans toute la France, le rapport nouveau aux institutions, non pas comme jeune placé mais comme interlocuteur partenaire, marquent une particulière progression personnelle pour les jeunes pairs participant à la recherche.

Un dispositif performatif : la construction « d'une communauté de charge » en protection de l'enfance

Les parcours en protection de l'enfance semblent avoir été le socle commun propice à l'ouverture, à la communication, à la connaissance réciproque.

Si les histoires individuelles semblaient au départ faire écran à toutes possibilités de dialogue, l'échange progressif sur les parcours, le détour par les entretiens, la mise en sens collective des vécus intérieurs par la constitution « d'une communauté d'expérience » (Pollak 1993) ont permis progressivement de com-prendre, c'est à dire prendre ensemble les histoires individuelles. Cependant, cette mise en sens commune ne s'effectue pas sans négociations internes. Comme dans toute collaboration, il existe par moment des désaccords d'interprétation.

Il reste que la recherche offre un cadre collectif renouvelé pour organiser son vécu, se réapproprier son histoire, mettre en sens ses affects. Elle les amène les pairs à réfléchir différemment sur eux même, alors qu'ils/elles ont été amené(e)s à le faire sous bien des formes dans leur parcours en protection de l'enfance. Le collectif de recherche peut en ce sens servir d'étayage identitaire. Par le détour qu'elle opère, la recherche peut permettre une réappropriation du passé, l'inversion du stigmat par l'acceptation des origines et leur reconfiguration à l'aune d'un nouveau dessein : « Etre à l'ASE pour moi c'était être un 'cas soc', de voir qu'il y a d'autres jeunes qui s'en sortent dans le projet cela m'a incité à parler de mon passé institutionnel à des gens auxquels j'en avais jamais parlé, je parle tout le temps du projet, de Bruxelles⁸. » (Chercheuse pair 5). Pour Pollak (1993, p. 58), il s'agit d'inverser la logique du stigmat « en offrant ainsi la possibilité d'une identification positive avec un héritage et une appartenance socialement méprisée, en même temps que l'occasion de constituer une base de défense du groupe au moyen d'une mobilisation collective ».

Dans le cas de notre recherche, la concrétisation d'un projet collectif associatif (Association départementale d'entraide des personnes accueillies en protection de l'enfance) (ADEPAPE) dans le Val-de-Marne (94) et le désir de prolonger l'engagement en son sein en témoigne. Cette association, fondée par les chercheurs/euses pairs en septembre 2014 est à présent financée par le Conseil général du Val-de-Marne. Tandis que d'autres démarches ont été parallèlement lancées par les chercheurs/ses pairs pour relancer l'ADEPAPE dans le 92 et le 95 ou soutenir celle du 75

⁸ Des représentants du collectif de recherche dont deux jeunes chercheuses paires ont assisté à la présentation, au parlement européen à Bruxelles, des résultats de la recherche par les pairs réalisée par SOS Villages d'Enfants International.

tout en relançant l'union régionale des ADEPAPE en Ile de France et en intégrant la fédération nationale des ADEPAPE.

Et pourtant « une communauté de charge » en protection de l'enfance, comme dans bien des expériences limites, est difficile à construire. On peut, en effet, se demander s'il s'agit d'une expérience commune ou subie en commun. Ainsi comme le souligne Pozner (1980), ce qui la rend difficilement partageable c'est que « chaque personne a vécu une chose différente, tellement particulière que ce n'est pas possible de la transmettre ». Il s'agit d'une expérience stigmatisante. Mais de cette identité de groupe qui renvoie tout d'abord à l'humiliation peut aussi se constituer de la solidarité, forgée par des affinités communes et une commune mémoire de la discrimination, comme condition de l'émancipation future. En effet, le fait d'avoir traversé la même expérience peut créer de nouvelles appartenances à un « groupe de destin ». Il s'agit donc comme l'a montré Goffman de promouvoir simultanément la cohésion du groupe et la place qu'il occupe dans la société, en s'appuyant sur son signe distinctif le plus saillant et le plus mobilisable. Toutefois ce « groupe de destin » ou ce « groupe moral » est difficile à construire car il est dispersé dans l'espace, et qu'il risque de reproduire dans sa constitution, les clivages politiques. Il peut parfois reproduire les catégories de traitement administratives des situations traversées, avec par exemple les associations de pupilles, de nés sous X, d'adoptés. Par ailleurs, dans notre cas, les associations regroupent différentes générations, liées par une expérience similaire, et non semblable, durant l'enfance ce qui complexifie encore la mobilisation collective. C'est pourquoi selon Pollak (1993, p 172), l'idéologie du front commun de tous les opprimés, qui essaie de démontrer l'intérêt qu'ont tous les minoritaires dans une société à s'unir, peut être rendu difficile sous l'effet de la réalité concurrentielle.

Conclusion : vers le renouvellement des formes de connaissance

Nous pourrions définir la recherche par les pairs comme un processus d'interconnaissance réciproque qui permet aux chercheuses universitaires de mieux connaître le monde vécu des jeunes sortant de la protection de l'enfance, et aux chercheurs/ses pairs de mieux appréhender le monde de la recherche et des politiques.

Ce processus sensible et fragile ne peut donc que laisser des traces pour une pratique de la recherche et de la citoyenneté renouvelée.

Une première forme de renouvellement réside dans l'association des premiers concernés à toutes les étapes de la recherche.

Une seconde forme de renouvellement se situe dans l'articulation entre l'engagement biographique et l'intérêt collectif dans un double mouvement de transformations des questions singulières, en réflexion collective et de convocation de la face intime des questions sociales (Deriès 2010).

Une troisième forme de renouvellement se trouve dans l'immédiateté ou la synchronie (Klein 1997) entre le recueil, l'analyse et l'action. Le « passage d'une souffrance personnelle à la constitution d'une communauté d'expérience » rompt l'isolement et se double donc du passage d'une activité pour soi à une activité pour autrui. (Vallin, 2008, p. 52) avec la recherche de nouvelles formes d'accompagnement pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance, imaginées par les premier(e)s concerné(e)s.

Cette méthode qui complexifie le travail de recherche est extrêmement riche, forte en émotion, questionnante de bout en bout. Elle oblige les chercheuses en titre, par la confrontation directe avec les sujets concerné(e)s par leurs travaux, à renouveler leurs approches, à réfléchir autrement sur la construction et la transmission des connaissances en Sciences humaines, et sur leurs méthodes de recueil et d'analyse. Elles questionnent la participation de chacun des acteurs à une société réellement démocratique.

Mais nous avons suffisamment traité de la méthode d'enquête, il est temps à présent d'évoquer le parcours de nos enquêté(e)s.

II) Situations et parcours des enquêtés, premiers éléments quantitatifs

Au total 36 personnes ont été rencontrées, 32 ont été interviewées et 28 ont renseigné le questionnaire. Suite à diverses difficultés rencontrées lors de l'enquête, seul l'un des deux supports est disponible pour certain(e)s enquêté(e)s : le questionnaire pour 4 d'entre eux/elles, l'entretien pour 8 d'entre eux/elles.

Nous allons nous attacher à présenter ici les situations des enquêté(e)s et leur parcours, à partir des éléments du questionnaire, avant de nous intéresser aux conditions et à l'analyse de leurs témoignages.

Le questionnaire, un feuillet recto-verso, comportait une trentaine de questions abordant successivement la situation de l'enquêté(e) en termes d'activité professionnelle ou de formation, son lieu de vie actuel, les aides dont il/elle bénéficie, ses ressources actuelles en cas de difficulté mais aussi des éléments sur son parcours en protection de l'enfance, incluant des questions autour du Contrat Jeune Majeur. Aucune question n'était posée sur la situation matrimoniale ou l'éventuel statut de parent. Loin d'être un oubli, il s'agit d'une volonté revendiquée par les chercheurs/ses pairs de ne pas être intrusif dans la vie privée, d'éviter toute question qui pourrait toucher à l'intime et de laisser à chacun le choix d'aborder ou non ces aspects dans le cadre de la discussion. De fait, dans les entretiens plusieurs ont évoqué un petit copain ou une amoureuse, mais aucun ne s'est présenté comme marié ou vivant en couple. Une seule enquêtée évoque attendre un bébé.

Pour atteindre autant que possible une cohérence entre les entretiens et les questionnaires, certaines informations ont été remaniées dans ces derniers voire complétées à partir de données fournies par les institutions ou les directions enfance des conseils généraux partenaires (essentiellement sur les parcours et activités des enquêtés).

2. 1. Des situations variées mais témoignant d'une proximité aux institutions

Un panel d'enquêté(e)s équilibré et diversifié

Le panel des 36 enquêtés offre une répartition équilibrée et une image assez diversifiée des situations : 15 femmes et 21 hommes, autant de jeunes de 18 à 21 ans que d'adultes entre 22 et 26 ans, mais aussi 5 mineurs. Le panel compte cinq mineur(e)s étranger(e)s isolé(e)s, trois jeunes ayant migré avec leur famille, et douze jeunes appartenant à des minorités ethniques. Il compte des jeunes bénéficiaires d'une mesure (13) comme des adultes n'en bénéficiant plus (22), des jeunes de 18-21 ans bénéficiant d'un contrat jeune majeur (8) comme des jeunes n'en bénéficiant pas ou plus (8 dont 5 âgés de 21 ans).

Ages	Effectifs
Mineurs	5
18 à 21 ans	16
22 à 28 ans	15

Mesures de protection	Effectifs
Aucune en cours	22
Oui	13
<i>dont Contrat Jeune Majeur</i>	8

Parmi les mineur(e)s et les 18-21 ans bénéficiant d'une mesure, les modes d'hébergement actuels sont également divers : foyer/MECS/village d'enfants (6), logement semi-autonome (5) et Foyer jeunes travailleurs (FJT -2). En revanche, aucun n'est au moment de l'enquête en famille d'accueil.

Mesure de protection en cours / Lieu de vie	OUI	NON	Total
Dans la famille d'origine	0	2	2
Foyer, village d'enfants	6	0	6
Logement semi-autonome	5	0	5
En FJT	2	4	6
Autre	0	1	1
Logement autonome	0	15	15

Des parcours pluriels en protection de l'enfance

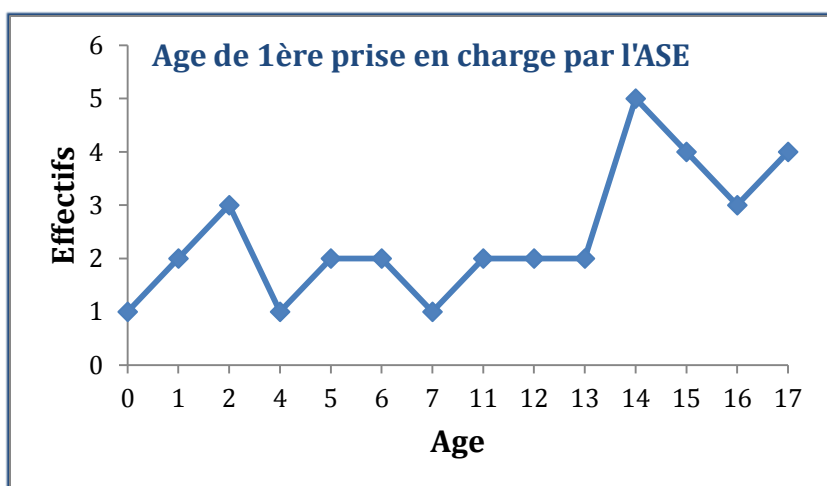
Les parcours des enquêté(e)s représentent une réelle diversité en termes d'âges d'entrée dans le dispositif, de durée de placement et de nombres de lieux d'accueil connus. 9 sont entrés en prise en charge avant 6 ans, 9 entre 6 et 13 ans, et 16 à partir de 14 ans (dont 7 entrées tardives entre 16 et 18 ans).

Cet âge d'entrée induit des durées de placement très variables, de moins d'un an à plus de 17 ans. Par ailleurs, les enquêté(e)s n'ayant connu, pendant leur minorité, qu'un ou deux lieux d'accueil (18) sont pratiquement aussi nombreux que ceux en ayant connu au minimum trois (16).

Age du 1^{er} accueil

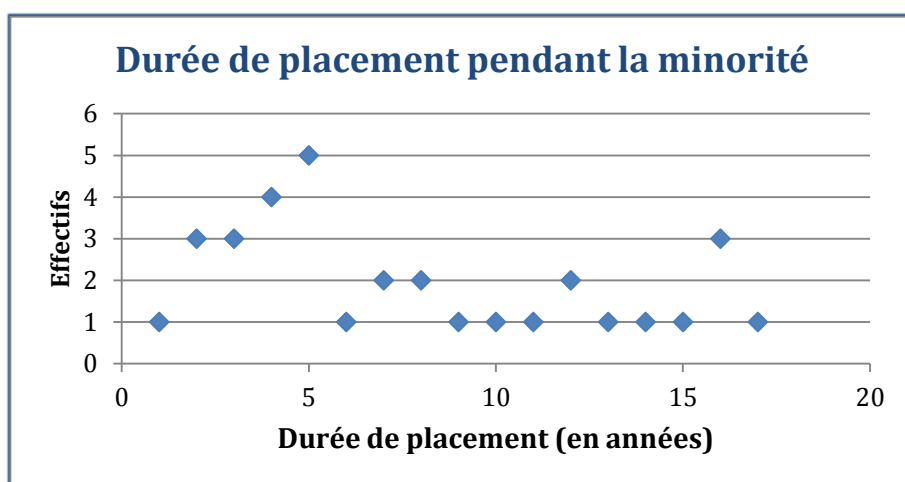
Comme le montrent les graphiques suivants, des accueils ont eu lieu à tous les âges entre 0 et 17 ans, avec un maximum pour l'âge de 14 ans (5). L'âge moyen du 1^{er} accueil est de 10 ans et demi et l'âge médian de 13 ans.

Age de début de prise en charge	
Avant 6 ans	9
Entre 6 et 13 ans	9
A partir de 14 ans	16
Information manquante	2



Durée de placement pendant la minorité

La durée moyenne de placement pendant la minorité est élevée : 7 années. Dans ce calcul, les 5 jeunes encore mineurs sont inclus. Bien que n'ayant pas atteint l'âge de 18 ans, ils ont déjà connu des durées de placement longues (en moyenne 10,4 ans). Cette durée n'est pas connue pour deux enquêt(e)s. La durée médiane de 4,5 ans. 25% sont restés moins de 3 ans et 25% plus de 12 ans.

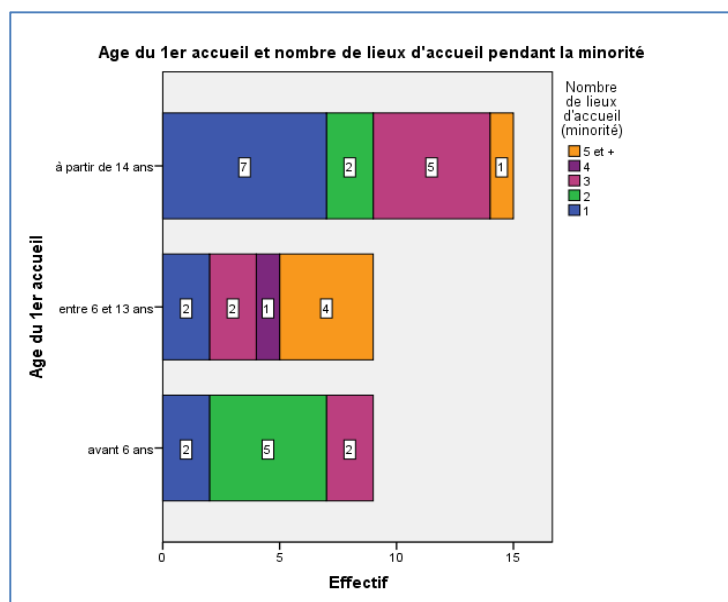


Lieux d'accueil pendant la minorité

On observe que la moitié des enquêtés a connu un à deux lieux d'accueil tandis que l'autre moitié entre 3 et 5 (et plus). Il est à noter ici que les parcours, types et nombres de lieux d'accueil ont été reconstitués à partir des réponses lors des discussions et/ou au questionnaire. Dans ces données, des incohérences ou des décalages peuvent exister en particulier dans les parcours complexes. Ces informations témoignent donc en priorité de la perception qu'ont les enquêtés de leur parcours.

Nombre de types de prise en charge (minorité)	Effectifs
Un type	20
Deux types	8
Trois types ou plus	5
Information manquante	3

Si l'on s'intéresse à la continuité des parcours pendant la minorité, le graphique suivant montre de fortes inégalités par rapport au risque de déplacements. Ce sont les jeunes accueillis avant 6 ans qui connaissent le moins de lieux successifs de placement (en majorité 2 lieux). C'est parmi les jeunes accueillis entre 6 et 13 ans que l'on trouve le plus grand nombre de déplacements (7 sur 9 ont connu au minimum 3 lieux). Pour ceux accueillis à partir de 14 ans, environ la moitié n'a connu qu'un seul lieu d'accueil.



Nombre de lieux d'accueil connus (minorité)	Effectifs
Un	11
Deux	8
Trois ou quatre	10
Cinq et plus	5
Information manquante	2

En ce qui concerne les types de lieux d'accueil, une très grande majorité des enquêté(e)s a été pris en charge, au moins à un moment de son parcours, en foyer ou mecs. Un sur trois a été accueilli en famille d'accueil. Ils/elles sont beaucoup plus rares à avoir été accueilli(e)s en village d'enfants (5) et en lieu de vie (3).

Type de prise en charge connue (minorité)	Effectifs
Foyer	28
Famille d'accueil	12
Village d'enfants	5
Lieu de vie	3
Information manquante	2

Une question faisait référence au type de structures préféré par l'enquêté. Quasiment tous(tes) ont choisi un type de prise en charge qu'ils/elles ont connu. C'est ce qui explique en partie le nombre important de choix du foyer (13), prise en charge la plus courante parmi les enquêté(e)s. Une préférence pour les villages d'enfants est évoquée à 5 reprises. Si l'écart est important entre le nombre d'enquêté(e)s ayant connu un accueil en famille d'accueil (12) et celui l'ayant choisi (3), ceci s'explique en partie par le fait que ce point n'a été abordé que dans le questionnaire, indisponible pour 6 enquêtés ayant été pris en charge en famille d'accueil.

Une population diplômée mais avec des formations majoritairement en alternance ou professionnelle

Activités au moment de l'enquête

Deux tiers des enquêté(e)s suivent des études ou une formation (23) et un tiers est en emploi. Sur l'ensemble des enquêtés, une seule déclare n'avoir actuellement aucune activité mais être en attente d'une formation d'agent de sécurité. Elle est âgée de 23 ans. Ce résultat distingue nettement notre panel. En effet, les recherches internationales évoquées en introduction, montrent le plus souvent une proportion non négligeable de jeunes adultes sans activité, à la fois non insérés dans le monde du travail et ne suivant plus un cursus de formation.

Les situations varient évidemment selon l'âge au moment de l'enquête et laissent à penser que l'accès à un revenu oriente les parcours. La totalité des mineur(e)s sont en cours de formation. La quasi-totalité des 18-21 ans le sont également (13) mais la plupart (8) bénéficie déjà d'une rémunération (alternance ou formation en insertion). La proportion s'inverse pour les 22 ans et plus : deux tiers d'entre eux travaillent, et ont arrêté ou fini leurs études. Dans cette tranche d'âge, parmi ceux qui suivent des études ou une formation, deux le font hors d'un cadre d'alternance ou d'insertion, dont un déclare avoir un emploi « alimentaire ».

Activités principales	Mineur	18 à 21 ans	22 à 28 ans	Total
Aucune	0	0	1	1
Etudes/formation	3	5	1	9
Emploi	0	2	10	12
Formation en alternance	2	7	2	11
Etudes & travail	0	0	1	1
Formation insertion	0	1	1	2
Total	5	15	16	36

Formation et diplômes obtenus

Près de la moitié des enquêté(e)s pour lesquels l'information est disponible ont obtenu au moins le baccalauréat ; ils sont un peu moins nombreux à n'avoir qu'un diplôme de niveau V. L'information sur le dernier diplôme obtenu est manquante pour 9 enquêtés.

Dernier diplôme obtenu	Effectifs
Brevet des collèges, CFG	3
BEP ou CAP	9
Bac	10
BAC +2 ou +3	3
Autre	2
Information manquante	9

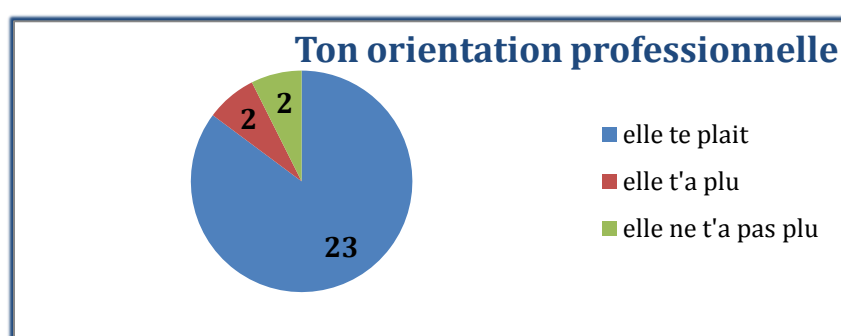
Dernier diplôme obtenu	Mineurs	18-21 ans	22-28 ans
Brevet des collèges, CFG	2	1	0
BEP ou CAP	0	4	5
Bac	0	4	6
<i>dont Bac pro</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
BAC +2 ou +3	0	0	3
Autre	0	2	0
Information manquante	3	3	3

Parmi les 12 enquêté(e)s qui travaillent, 6 ont un diplôme de niveau 5, 2 le bac et 3 un diplôme post bac. On constate qu'aucun mineur n'est titulaire d'un baccalauréat quel qu'il soit. Ce résultat ne diffère pas réellement de celui observé au niveau de la population générale (en France, l'âge moyen d'obtention du bac est supérieur à 19 ans). Cependant, il induit le fait que c'est la période du contrat jeune majeur qui peut permettre de faire aboutir le cursus scolaire.

Parmi les 23 enquêté(e)s qui sont en cours de formation, on observe là encore une diversité de situations : 9 suivent un cursus professionnel court. 6 sont encore au lycée, pour la plupart en terminale et en cursus professionnel. 8 suivent un cursus post-bac. Cette proportion est importante et il faut noter que le plus souvent ce cursus s'inscrit dans le cadre de l'alternance.

Niveau de la formation en cours	Formation simple	Formation en alternance	Total
CAP	1	2	3
Autre formation professionnelle ou en insertion	1	5	6
Lycée	5	1	6
<i>Dont filière pro</i>	4	1	5
Bac +1 à +2	2	3	5
BAC +3	1	2	3
TOTAL	10	13	23

Le graphique suivant montre que très majoritairement, leur orientation semble leur convenir. Ce résultat peut sembler contradictoire avec la teneur des propos de nombre d'entretiens mais illustre peut-être une réappropriation *a posteriori* d'une voie, même si elle n'a pas été choisie.



Il faut néanmoins souligner que, pour les raisons évoquées dans la partie méthodologie, la population étudiée est dans une situation plus favorable que l'ensemble de la population en protection de l'enfance (et notamment que les 39% de la population étudiée dans l'étude de la DRESS (2013) qui ne concernait que des enfants en foyers). Ceci tient à la diversité de notre population (ayant connu des accueils en foyer comme en famille d'accueil), ainsi qu'à l'accès à cette population principalement par le biais des institutions.

Une population ayant bénéficié de contrats jeunes majeurs

Parmi les 31 enquêté(e)s âgés d'au moins 18 ans, seulement deux n'ont pas bénéficié d'un contrat jeune majeur. De ce point de vue, notre panel est encore spécifique, et résulte du biais évoqué plus haut lié au recrutement. À ceci s'ajoute la question des pratiques d'accompagnement dans les deux départements étudiés (fortement pourvoyeurs en contrats jeunes majeurs). À noter toutefois que trois jeunes enquêtés ayant participé à un entretien collectif, ont bénéficié d'un accompagnement post majorité sans qu'il soit possible de préciser si cet accompagnement s'est inscrit dans le cadre d'un contrat jeune majeur. Dans la suite, ils sont tous indiqués comme bénéficiaires d'un contrat jeune majeur.

Les 18 - 21 ans

Parmi le groupe d'âge potentiellement concerné par le contrat jeune majeur (les 18-21 ans), la moitié des jeunes en sont bénéficiaires. Parmi ceux qui n'en bénéficient pas, 5 sont âgés de 21 ans au moment de l'enquête et en ont bénéficié au préalable. Ceux qui en sont bénéficiaires au moment de l'enquête évoquent : pour deux d'entre eux un contrat prévu jusqu'à leurs 21 ans, pour 5 un contrat d'une durée d'un an, pour un d'entre eux aucune référence de durée n'est donnée

Les plus de 21 ans

Parmi les enquêté(e)s de plus de 21 ans (15), tous ont bénéficié d'un contrat jeune majeur. La durée moyenne de ces contrats est de 2,4 ans. 9 d'entre eux ont bénéficié d'un contrat jeune majeur de 3 années complètes.

2.2 Entre indépendance et autonomie relationnelle

Concernant la préparation à l'âge adulte reçue durant la prise en charge, les enquêté(e)s rendent compte d'une préparation à l'indépendance plus qu'à l'autonomie relationnelle.

Prise en charge à la majorité et modalités d'accueil des jeunes adultes

13 jeunes bénéficient ou ont bénéficié d'un logement en semi-autonome ou d'un appartement jeune majeur. 9 ont été accueillis en FJT au cours de leur parcours.

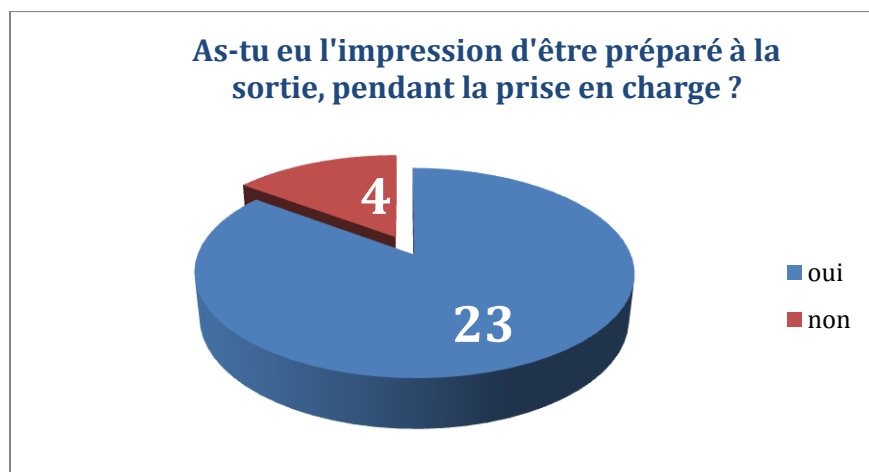
Domaines sur lesquels porte (ou a porté) le contrat jeune majeur

Les enquêtés identifient plus souvent les aides apportées pour le logement et les aides financières. En revanche, celles pour les formations et les aides psychologiques ne sont que peu citées.

Type d'aide pendant Contrat Jeune Majeur	Effectifs
Pour logement	19
Financière	14
Educative	9
Pour la recherche d'emploi	8
Psychologique	7
Pour la formation	7

Préparation à la sortie

La majorité des enquêtés dit avoir eu l'impression d'être préparée à la sortie de la prise en charge. Mais ces résultats présentés dans le graphique ci-dessous semblent en décalage avec la teneur des entretiens.



De fait, une nuance est apportée par l'analyse des domaines pour lesquels les enquêté(e)s se sont sentis préparés. En effet, il s'agit essentiellement des domaines relatifs à l'indépendance ou l'autonomie fonctionnelle, comme la gestion des tâches de la vie quotidienne et du budget.

Dans quel domaine?	Effectifs
Affectif	4
Psychologique	9
Budget	15
Vie quotidienne	16
Total	54

Et de fait, ils/elles sont nombreux à avoir, durant leur accueil, pu expérimenter des situations liées à l'autonomie fonctionnelle.

As-tu eu, durant l'accueil, à faire?	Effectifs
Un budget	15
Des démarches administratives	19
Des tâches de la vie quotidienne	23

En revanche, ils/elles sont très peu nombreux à penser avoir été préparé(e)s sur le plan de l'autonomie relationnelle et sur le plan affectif (4). Deux seulement se sont senti(e)s préparé(e)s dans tous les domaines, 6 dans trois domaines et 3 dans deux domaines et 12 dans un seul domaine. Parmi ces derniers, 6 évoquent la préparation à la gestion des tâches de la vie quotidienne et 5 à la gestion du budget.

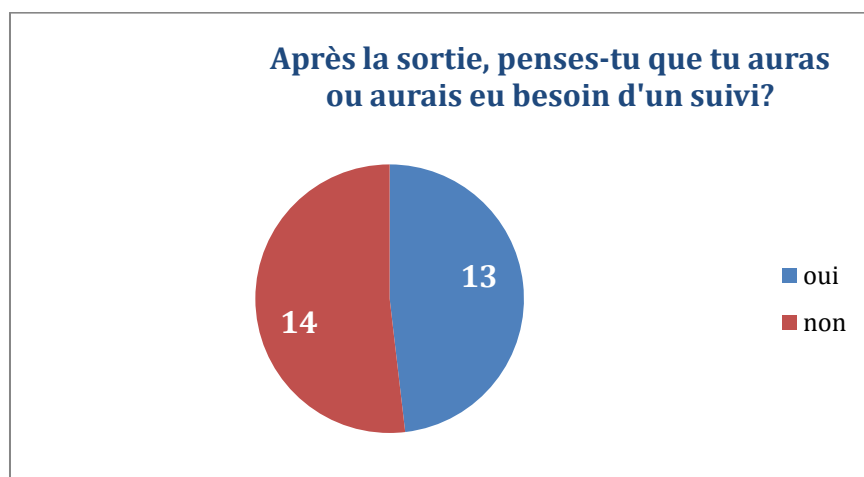
La sortie

Sans surprise, les 2/3 tiers des enquêté(e)s âgés majeurs ayant répondu à la question, indiquent ne pas avoir choisi le moment de leur sortie. En revanche, la proportion s'inverse lorsque la question est de savoir s'ils/elles ont anticipé cette sortie et se sont préparés à l'avance. Ceci confirme la conscience et la pression autour de la sortie qui n'est pas un temps choisi mais un temps anticipé ou précipité.

Concernant ta sortie	Oui	Non
As-tu décidé du moment de ta sortie?	7	13
T'es- tu préparé à l'avance? As-tu pu anticiper?	14	7

Et après ...

Près de la moitié des répondant(e)s évoque le besoin d'un suivi après la fin de prise en charge.



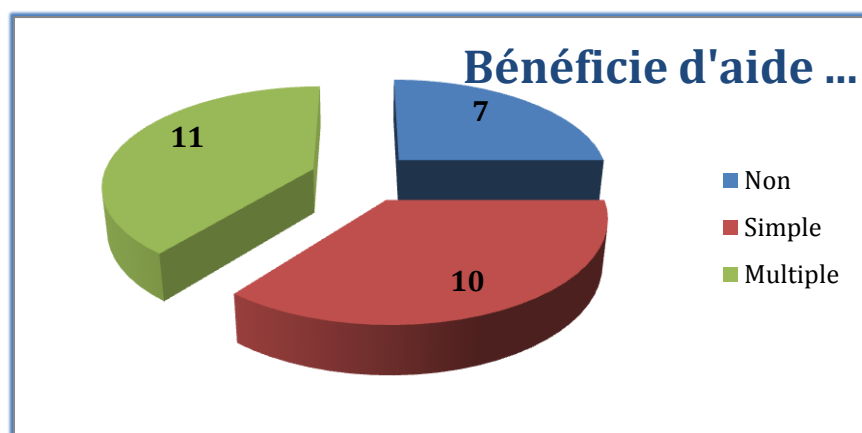
Aides actuelles

Un ensemble de questions du questionnaire abordait les aides actuelles reçues qu'elles soient institutionnelles, associatives, amicales ou familiales.

Dans les réponses, les aides institutionnelles arrivent en premier (17). Viennent ensuite l'aide de la famille d'origine (4) et de la famille d'accueil (1), les amis (3) et les associations (2). A noter également que les Adepace ne sont jamais citées.

Qui apporte l'aide ?	Effectifs
ASE	11
Aides publiques	6
Famille d'origine	4
Famille d'accueil	1
Association	2
Adepape	0
Amis	3
Autre	2

Hormis une exception, l'aide multiple ne concerne que des jeunes encore en prise en charge. La plupart de ceux qui ne reçoivent qu'une aide simple (8 sur 10), ne bénéficient plus de mesures de prise en charge.



Les aides les plus citées sont l'aide financière et éducative et elles concernent majoritairement les jeunes encore pris en charge. Près de la moitié des enquêté(e)s qui ne bénéficient plus d'une mesure (7 sur 15), dit ne recevoir aucune aide.

Type d'aide	Bénéficie d'une aide			Ne bénéficie pas de l'aide citée
	Encore pris en charge	Autonome	Total	
Financière	10	3	13	15
Matérielle	5	0	5	23
Educative	8	1	9	19
Affective	3	4	7	21
Psychologique	5	0	5	23

En ce qui concerne les ressources et les supports en cas de problèmes, on notera que les amis sont une des ressources les plus citées (par plus de la moitié des répondant(e)s). On note

également que les places de la famille d'origine et du lieu de placement en tant que ressources, s'inversent après la fin du placement : la famille d'origine devient alors la ressource la plus citée.

Vers qui tu te tournes quand tu as un problème?	Mesure en cours	Autonome	Total
Amis	8	8	16
Famille d'origine	5	9	14
Lieu de placement (Famille d'accueil ou éducateurs)	8	5	13
Autre	2	3	5
Total répondants	14	14	28

2.3 Des difficultés multiples mais qui s'estompent avec le temps

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, la difficulté la plus souvent citée, par près d'un tiers des répondant(e)s, est celle de vivre seul. Suivent ensuite la gestion du budget et les démarches administratives. En revanche, assurer les tâches du quotidien ne constitue que très rarement (4 personnes) un problème.

Aujourd'hui, est-ce difficile de :	Total
Vivre seul	11
Faire un budget	10
Faire des démarches administratives	9
Faire des tâches de la vie quotidienne	4
Total	34

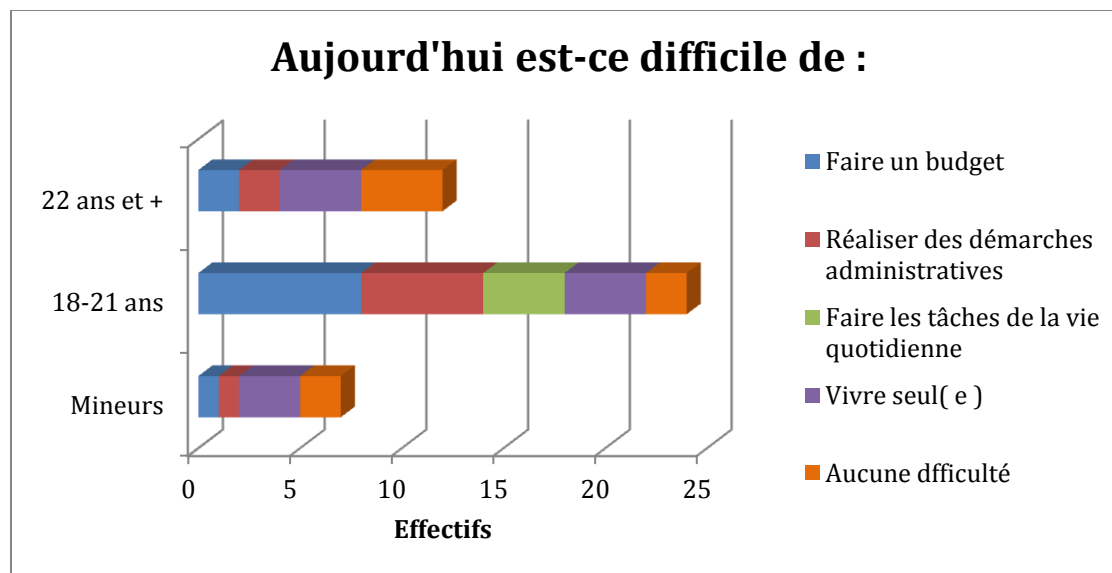
L'enquête perçoit aujourd'hui des difficultés :	Mineurs	18 à 21 ans	22 ans et plus	Effectifs
Aucune difficulté	2	2	4	8
Dans un seul domaine	2	4	5	11
Dans 2 ou 3 domaines	1	5	1	7
Dans tous les domaines	0	2	0	2
Total	5	13	10	28

Les 18-21 ans rencontrent plus souvent des difficultés dans plusieurs, voire l'ensemble des domaines évoqués. Ceci semble confirmer le fait qu'ils sont confrontés à toutes les transitions simultanément alors même qu'ils n'ont pas encore eu la possibilité de développer toutes les compétences nécessaires.

Les plus jeunes et les plus âgés citent quant à eux plus souvent la difficulté à vivre seul(e). Pour les premiers, encore en établissement, les tâches de la vie quotidienne ne représentent pas encore une difficulté, et la gestion du budget ou les démarches administratives sont des préoccupations

peu évoquées (par un jeune seulement). Pour les seconds, on peut penser que les difficultés s'estompent au fil du temps.

Les enquêté(e)s qui déclarent n'avoir aucune difficulté se rencontrent dans tous les groupes d'âges, mais en proportion un peu plus importante parmi les plus âgés. Ce qui confirme l'hypothèse que les difficultés s'estompent dans le temps (Dumaret et al., 2009 ; Frechon, 2005).



Conclusion : une nécessaire triangulation des approches

L'effectif d'enquêté(e)s est important pour une recherche qualitative. En termes quantitatifs, ces effectifs restreints donnent cependant à voir un panel d'enquêté(e)s avec une répartition équilibrée de la plupart des variables (sexe, âge, âge de 1^{ère} prise en charge ...) et une diversité intéressante des situations. Seules deux variables, l'obtention d'un contrat jeune majeur et le niveau de diplômes atteint, laissent supposer que ce panel ne représente pas l'ensemble des situations des jeunes en fin de mesure de protection, et ce y compris en l'absence de données générales pour cette population. La porte d'entrée par les institutions partenaires du projet explique ce biais.

Il est également important de noter que certains des résultats issus du questionnaire, et relatifs aux perceptions des enquêté(e)s (essentiellement en lien avec l'orientation professionnelle et la phase de transition entre le placement et l'autonomie), semblent plus uniformes et positifs que ce qui transparait dans le cadre des entretiens qualitatifs. La combinaison de différentes formes de recueil, choisie par les chercheurs pairs, prend ainsi tout son sens.

III) Un voyage en protection de l'enfance par la photo-discussion

L'un des outils de l'enquête est un photo-langage élaboré par les chercheurs/ses pairs, que nous avons appelé photo-discussion, pour ne pas prêter à confusion avec d'autres techniques dans le champ psychologique. Il s'agit de 16 photos, choisies collectivement par les chercheurs/ses pairs, pour évoquer le passage à l'âge adulte avant et après la sortie du dispositif. Nous évoquerons ici dans un premier temps le choix des photos avant d'analyser les réponses des enquêté(e)s.

3.1 Une pré-sélection des photos par des chercheurs/ses pairs à deux temps du passage à l'âge adulte

La pré-sélection des photos a été le fait de deux chercheuses pairs (les chercheurs pairs 5 et 10) : la plus jeune, 18 ans au début de l'enquête, plutôt apaisée, bien soutenue, attend assez tranquillement de quitter le système et de voler de ses propres ailes, même si deux ans après elle n'est plus aussi sereine ; la seconde, 23 ans (jeune chercheur pair n°5) est plutôt en colère contre le système ASE au début du projet et plus nuancée à la fin : « *Nous étions à deux extrêmes ce qui a donné beaucoup de discussions entre nous !* » disent-elles. Les photos ont été ensuite présentées et validées par l'ensemble du groupe.

Pour choisir les photos, elles ont recherché des mots clés sur internet, qui en disent déjà beaucoup, assortis des explications suivantes justifiant leurs choix :

FLICAGE :

Un appareil photo dont l'objectif est une énorme bouche ouverte ; « *c'est nos actes qui sont jugés et fliqués par les adultes comme un cliché* »



COLÈRE : la figure d'un homme qui fait une grimace de colère ; « *c'est la difficulté du passage à l'âge adulte, et le sentiment de colère par rapport aux différents intervenants qui nous promettent monts et merveilles* »

QUESTION :

Un point d'interrogation ; « *avant beaucoup de questions se posent, après c'est comment je fais si je ne travaille pas et que je n'ai pas de CJM ?* »



FAIM :

Des pièces et une fourchette dans une assiette ; « *cela signifie qu'il va falloir gérer son budget, c'est aussi la peur de manquer, les besoins matériels indispensables, la peur de ne pas pouvoir manger à sa faim* »

**PASSAGE À L'ÂGE ADULTE :**

Un pas d'enfant dans un plus grand pas, d'adulte ; « *c'est devenir un adulte* »

**EPREUVE :**

Un homme ou une femme qui monte une dune ; cela « *symbolise le passage à l'âge adulte et le fait que c'est une énorme montagne à franchir* »

**SOLITUDE :**

Une barque vide au milieu d'une étendue d'eau vide ; cela représente « *l'impression d'être perdu et abandonné. C'est une image négative du passage à l'âge adulte, il fait froid, il n'y a plus personne* »



ABANDON ET LARGAGE :

Un homme en pousse un autre dans le vide ; « à la fin de la prise en charge, on a cette impression d'être poussé dans le vide, il faut s'autogérer ; c'est aussi l'envie de pousser son éducateur dans le vide »

**RENAISSANCE :**

Une petite pousse verte sur un sol sec et craquelé de désert ; « même si on a l'impression d'avoir vécu une enfance difficile, la pousse d'herbe symbolise l'espoir et la vie »

**LIBÉRATION :**

Un mur tagué, une grille qui s'entrouvre sur un jardin ; « c'est un trompe l'oeil, l'âge adulte permettrait de vivre librement sa vie et de sortir des souffrances et des misères qu'on a vécues, mais c'est un trompe l'œil ; les barreaux symbolisent la prison qu'est l'institution, et l'image derrière représente ce que le jeune imagine de la vie adulte »

**LIBERTÉ DE MOUVEMENT :**

Un permis de conduire ; « génial, la majorité va me permettre d'avoir mon permis et d'être libre de mes mouvements »

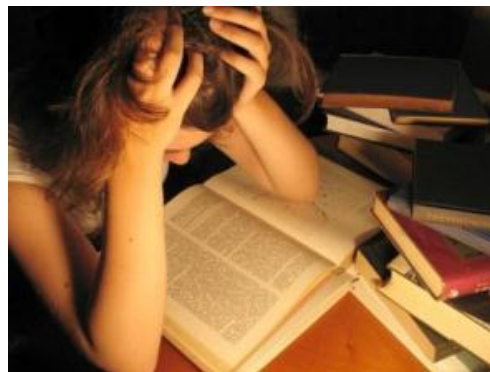
GÉNIAL :

Une jeune femme qui sourit et brandit son pouce devant elle ; « la fin de la prise en charge quand elle s'est bien passée est un moment génial ; au moment du départ on est heureux de quitter le système et de commencer une nouvelle vie »



ETUDES :

Une jeune fille penchée sur un livre ; *« c'est la complication de gérer, et les études et la vie adulte, et d'être seul pour tout assumer. Mais c'est aussi la possibilité de s'accomplir, c'est l'image la plus normale, car elle représente ce que beaucoup de jeunes imaginent de l'âge adulte ... faire des études »*

**SOLIDARITÉ :**

Quatre poignets qui se tiennent les uns les autres ; *« on pense être soutenus par les éducateurs et autres intervenants après le passage à l'âge adulte ; après ce peut être des solidarités amicales ou familiales »*

**FAMILLE, RELATIONS :**

Une famille en papier dans le creux de mains jointes ; *« on imagine, à la fin de la prise en charge, qu'on va retrouver ses proches et continuer à vivre des relations avec les personnes qui nous ont accompagnés ; et après on se pose la question : qui est notre famille et comment se construire une famille »*

**LES MAINS QUI SE LIBÈRENT :**

Choisie aussi pour évoquer leur représentation du passage à l'âge adulte avant ou au temps de la sortie du dispositif, cette photo peut aussi bien évoquer l'enchaînement, les contraintes que la libération des liens.



Ainsi certaines photos paraissent neutres, d'autres plutôt positives ou négatives. Parmi celles-ci, les jeunes enquêté(e)s sont invité(e)s à choisir deux photos : la première représentant le passage à l'âge adulte tel qu'ils/elles le voyaient avant la sortie de placement, la seconde après la sortie du dispositif. Mais ils/elles vont alors se réapproprier les photos et les réinterpréter en positif ou négatif.

3.2 Le passage à l'âge adulte dans son ambivalence

Sur les 36 entretiens, 21 binômes enquêteurs/trices-enquêté(e)s ont utilisé la photo-discussion comme support de l'échange. Le choix des photos s'est réparti comme suit :

Synthèse des choix de photos	Photo choisie pour représenter la fin de prise en charge		Total
	Avant la sortie	Après la sortie	
Le point d'interrogation	3	5	8
L'homme/la femme qui grimpe la dune	3	4	7
La femme qui sourit, avec le pouce	0	5	5
La porte ouverte sur le jardin	1	3	4
La famille découpée dans la main	1	3	4
L'argent dans l'assiette	0	3	3
L'homme en colère	3	0	3
La fille qui étudie	1	2	3
Le permis de conduire	2	1	3
Une barque au milieu de rien	2	0	2
L'image du pied, du pas	2	0	2
Les deux mains cordées qui se libèrent	2	0	2
Les mains reliées par les poignets	0	1	1

Pour évoquer le passage à l'âge adulte avant le départ du dispositif, les enquêté(e)s ont plus souvent choisi l'homme en colère, la barque au milieu de rien, le permis de conduire, les deux mains qui se libèrent.

Tandis que le passage à l'âge adulte après la sortie du dispositif est plus évoqué par le point d'interrogation, la jeune femme qui sourit puis l'homme/la femme qui grimpe la dune. La porte ouverte sur le jardin, la famille découpée dans la main, et l'argent dans l'assiette sont également retenues à 3 reprises chacune pour illustrer les perceptions de la fin de prise en charge, après la sortie du dispositif.

Les différences entre garçons et filles ne sont pas significatives, pas plus que les différences en fonction des durées des placements : courts, moyens ou longs.

Les chercheurs/ses pairs remarquent cependant que les représentations du passage à l'âge adulte par les plus jeunes sont relativement optimistes.... « *On voit qu'ils n'y sont pas encore passés !* » disent-ils/elles. Tandis que les plus âgés ont choisi des photos moins optimistes.

Les choix des photos sont ici présentés en suivant les étapes du processus de sortie à l'âge adulte, tel qu'il a été évoqué par les jeunes enquêté(e)s. En complément de l'analyse du collectif de recherche, la chercheuse pair 6 a souhaité croiser son regard avec celui des enquêté(e)s voire émettre quelques recommandations, ses propos font l'objet de plusieurs encadrés.

L'homme en colère ou l'incompréhension des raisons de l'accueil

L'homme en colère représente pour les enquêté(e)s, qu'ils/elles soient plus âgé(e)s ou plus jeunes, le temps de l'accueil. C'est pour eux le temps de la colère, et de l'incompréhension des motifs du placement, comme l'exprime Jack (24 ans, accueil tardif) : « *Ouais ! Grave ! A cette époque-là, j'étais super en colère. Euh... Ouais, du fait du placement en fait. Moi j'ai été placé, j'avais... 14 ans, un truc comme ça. Je l'ai vécu comme une sanction, si tu veux. C'est-à-dire que j'étais à l'école, ça se passait mal. J'étais pas mauvais élève, mais... je crois que j'étais en 4ème. Et donc voilà, mauvais élève pas très... alors un peu de connerie, à gauche, à droite, rien de méchant en plus, mais... bref, je l'ai vécu comme une sanction, injuste et donc j'étais super, super en colère ouais, de mon placement ; quand je suis arrivé ici, j'étais vraiment en colère. Parce que je n'avais pas compris.* » Au cours de son entretien, Jack évoque clairement deux temps dans son accueil. Un premier temps est marqué par l'incompréhension des motifs du placement et le rejet de l'aide. Face à ce qu'il perçoit comme un manque d'explications sur les causes réelles du placement, l'accueil est vécu comme une sanction. Puis, une bifurcation importante s'opère quand il a accès à son dossier et à l'ordonnance de placement. Il se saisit alors de toutes les ouvertures et notamment culturelles que lui offre le placement. On voit ici confirmé un constat effectué de longue date, à savoir l'absence de représentation précise des raisons du placement. Or pour Stein (2008), la possibilité de comprendre sa propre histoire et les raisons du placement est une condition importante dans la réussite des accueils à l'âge adulte.

L'interprétation de la chercheuse pair 6, complétée de celle des chercheuses pair 5 et 11

Jack (24 ans) a choisi la photo qui représente un homme en colère pour exprimer le passage à l'âge adulte. La colère de Jack provient d'une absence de compréhension des raisons de son placement. Il conteste les causes minimales de son mauvais comportement « *mauvais élève pas très... alors un peu de connerie, à gauche, à droite, rien de méchant* » et la gravité des conséquences de ses actes : le placement « *je l'ai vécu comme une sanction, injuste et donc j'étais super, super en colère ouais, de mon placement* ». Ensuite, il affirme « *parce que je n'avais pas compris* ».

Ce passage fait écho à d'autres passages au sein des entretiens, tel que le récit de Christopher, à qui, les éducateurs ont délibérément menti sur la durée de son placement. « *Et après le truc qui m'a déplu, c'est quand j'suis arrivé dans mon premier foyer quand on m'a dit 'tu restes une semaine', ça fait quand même 10 ans ! Ils sont trop forts !* » (Christopher 16 ans, accueil intermédiaire avec déplacements). Ce dernier ne comprend pas ce mensonge, d'où le rejet de l'institution.

De même, le chercheur pair 5 souligne : « Tu vois on donne des raisons vagues quand t'es petite pour pas trop te blesser. Et puis...Et puis en grandissant c'est dur de dire...la vérité, parce que quand on t'a raconté un mythe avant tu peux pas changer de disquette. »

Dès lors, la colère provient d'une part de l'ignorance des causes du placement et d'autre part du mensonge sur la durée du placement. Cela pose alors la question de l'accompagnement au placement. Le placement est un acte grave pour l'enfant, qui engendre un changement de ses habitudes, de son environnement. Il s'agit d'un véritable bouleversement dans la vie des jeunes. En effet, souligne le chercheur pair 11, « j'ai vécu comme une trahison, le fait que l'on ne m'ait pas donné toutes les informations essentielles sur les causes de mon placement. J'avais l'habitude de vivre chez moi. Les éducateurs m'ont dit que j'allais rester quelques mois, mais en fait, je suis restée 4 ans. Ce mensonge a causé en moi une grande colère. Cette colère s'est reflétée par une violence, un désir de vengeance, une révolte contre l'autorité des éducateurs » Pour ma part (chercheuse pair 6), un jour, sans savoir où j'allais, sans avoir eu une explication préalable, j'ai été emmenée au foyer. J'avais alors dix ans. Personne dans le foyer ne m'a expliqué les causes de mon placement. Les éducateurs m'avaient dit que je ne devais pas rester longtemps dans le foyer. Or, je suis restée 11 ans à l'ASE. J'étais vraiment révoltée car je ne comprenais pas les causes, ni la nécessité de mon placement. J'étais une enfant sage mais je suis alors devenue un enfant en colère contre les éducateurs et contre l'ASE. Je ne pouvais pas accepter l'autorité des éducateurs

car je ne la trouvais pas légitime.

Les institutions se doivent d'être transparentes avec les jeunes en expliquant d'une part, les causes de leur placement, et d'autre part, en veillant à ne pas mentir sur la durée du placement. Comment un jeune peut-il accepter et s'adapter au fonctionnement d'une institution s'il ne comprend pas les causes de son placement ? Comment un jeune peut-il avoir confiance en la parole de l'adulte si leur première relation est faussée par un mensonge ? Pour ces jeunes, le placement est illégitime car ils ne le comprennent pas. L'incompréhension du placement a pour conséquence une grande colère et elle est aussi une des causes du rejet du placement chez le jeune, quel que soit le type d'institution.

Le pas ou le grand saut dans l'âge adulte

Cette photo peut signifier mettre ses pas dans ceux d'un autre, suivre le chemin taillé par quelqu'un d'autre, et/ ou faire un pas... les deux interprétations sont données par Roselyne qui parle de faire un grand pas, pour devenir adulte, mais aussi du fait qu'elle ne peut pas le faire seule qu'il faut pouvoir mettre ses pas dans ceux d'autres personnes : être soutenue, accompagnée... : *« Un grand pas, pour moi c'est ce que ça veut dire, oui, pour moi c'est faire un grand, grand pas. Un grand pas vers l'avenir ? Ouais. Mais après les questions, c'est autre chose encore. Parce qu'on se pose plein de questions auxquelles peut-être on n'a même pas de réponse et on essaie de trouver la réponse et... des fois on ne peut pas tout seul. »* (Roselyne, 21 ans, accueil de durée intermédiaire)

Christopher (16 ans, accueil de durée intermédiaire) évoque l'hésitation et l'ambivalence de la sortie, à la fois source de liberté et de crainte. Il utilise la métaphore du pied en arrière ou du pied devant pour signifier : *« y aller ou reculer et attendre un peu »* : *« ... Bah j'suis pressé, mais en même temps, j'suis, je garde un pied en arrière....Bah le pied en arrière, je sais pas trop quoi en faire. S'il faut que je le mette devant, ou. Mais si je le mets devant, la dernière année qui me reste au foyer, elle va passer trop vite. Mais j'sais que c'est pas maintenant que j'retournerai au ski, ou que, donc, j'mets le pied en avant quand faut le mettre quoi. »*

Un chercheur pair évoque quant à lui tous les possibles s'ouvrant : *« Boy to men, il est tout petit mais il va marcher sur la lune ! »*.

La barque au milieu de rien ou la solitude

Deux enquêtés de 16 ans et 22 ans ayant tous deux connu des accueils longs avec des déplacements ont choisi la barque vide et seule au milieu de l'eau pour illustrer leur vision de l'âge adulte avant leur sortie du dispositif. Pour Vera, (22 ans, accueil long avec déplacements), cette image statique, avec cette barque vide au milieu de rien, qui ne semble aller nulle part, évoque le sentiment de solitude qu'elle a ressenti durant l'accueil et qu'elle anticipe à l'âge adulte : *« c'est un bateau au milieu de rien, perdu... c'est la solitude »*. Les chercheurs/ses pairs évoquent quant à eux *« l'impression d'être perdu, abandonné, il fait froid, il n'y a plus personne sur la barque, on est pressé d'y arriver mais ... »*. Il n'est sans doute pas étonnant que le sentiment de solitude soit particulièrement présent chez les enquêté(e)s ayant connu de nombreux déplacements durant l'accueil et pour qui la suppléance proposée n'a pas permis de servir de support à la création de nouveaux liens.

L'interprétation de la chercheuse pair 6

Il est intéressant de constater que deux enquêtés de 16 et 22 ans ayant connu un placement long ont choisi la photo avec une barque vide et seule au milieu de l'eau pour illustrer leur sortie du dispositif de l'ASE. En effet, un placement long laisse supposer un réel accompagnement dans le passage à l'âge adulte. Or, ces jeunes, en choisissant cette image révèlent leur solitude, la carence, voire l'absence d'accompagnement par les institutions dans cette étape importante. Cette solitude peut se référer à un manque de soutien moral, matériel et financier.

Pour ma part, je suis restée des mois sans réussir à contacter l'aide sociale à l'enfance pour des démarches administratives essentielles. Malgré mes nombreux appels, ma référente de l'ASE n'a jamais pris le temps de me rappeler. Je n'avais aucun suivi éducatif... C'est donc vrai... je ne suis qu'un dossier de plus pour eux ! Ai-je pensé.

En effet, un grand nombre d'entretiens souligne une carence des institutions dans l'accompagnement à l'âge adulte, conduisant les jeunes à se tourner vers leur réseau personnel, amis, famille ou ... à ne compter que sur eux-mêmes pour surmonter cette étape ; et ne pouvoir se confier à personne.

C'est le cas notamment de l'entretien de Lorry (21 ans) qui souligne qu'elle ne pouvait pas compter sur ses amis car ils ne pouvaient pas comprendre son vécu. *« J'ai des amis mais j'en considère pas vraiment comme... Pour moi on n'a pas les mêmes problèmes, on n'a pas les, les mêmes enjeux (...) Tes machines, ton repas. Mais moi je n'ai pas tout ça, moi j'en fais toute seule, et ça, et ça, c'est des décalages. C'est ça. Des décalages... Et du coup j'ai du mal à vraiment avec les gens de mon âge ».* (Lorry, 21 ans, accueil tardif).

De même, cette solitude peut se caractériser par le manque de compréhension de l'adulte par rapport au projet professionnel du jeune. De plus, les jeunes de l'ASE, que les institutions ont séparés de leurs frères et sœurs, peuvent ressentir une grande solitude dans le passage à l'âge adulte, mais également pendant toute la durée du placement. Il est triste de constater que les institutions ne favorisent pas le maintien des liens des fratries. Pourtant, ce lien est important, car, il a vocation à perdurer au-delà du système de l'aide sociale à l'enfance. Je suis restée des années séparée de mes frères, sans que mon lieu d'accueil n'organise ne serait-ce qu'un week-end pour me rapprocher de mes frères.

Dans tous les cas, cela révèle la nécessité pour les institutions de veiller à la mise en place d'un véritable accompagnement dans cette période afin de garantir la stabilité morale et financière des jeunes. En effet, elles se doivent d'être attentives au désir du jeune, à ses choix, à ses objectifs. Elles doivent être en mesure de l'encourager et de le soutenir financièrement et moralement. Enfin, le lien fraternel est trop important pour le briser. Nous encourageons les institutions à veiller à son maintien à l'intérieur des institutions, et également à l'extérieur (vacances, sorties...)

Les mains liées qui se libèrent : enchaînement ou libération ?

Choisie pour évoquer leur représentation du passage à l'âge adulte avant ou au temps de la sortie du dispositif, cette photo peut aussi bien évoquer l'enchaînement, les contraintes que la libération des liens. C'est une image forte d'attaches soit positives de liens affectifs, ou bien négatives de contraintes et d'entraves. Elle peut faire écho à la phrase « être pieds et poings liés » qui, dans la vie courante signifie ne pas avoir le choix et être contraint par une personne, par une situation ou par des circonstances. Pour Vera (22 ans, accueil long avec déplacements) par exemple, elle illustre les choix contraints à l'âge adulte, la nécessité de s'en sortir seul et la solitude de la débrouille : *« Voilà pas trop le choix et obligée de s'en sortir, comme on dit les pieds et les mains liés ...après voilà il faut s'en sortir et puis c'est tout quoi ! On est seul et on doit se débrouiller ».* Au contraire, Mélissa (22

ans, accueil tardif) voit les liens se délier, elle se libère des liens c'est-à-dire des règles et contraintes du placement : « *C'est les deux mains...cordées qui se libèrent quoi. c'est peut-être cette image qui représente le mieux la liberté, entre guillemets, du passage* ». On voit ici toute l'ambivalence que représente le passage à l'adulte dans la diversité des discours des enquêtés et parfois à l'intérieur d'un même discours, tantôt perçu comme une libération, tantôt comme un abandon et une nouvelle solitude.

La porte qui s'ouvre sur un jardin ou l'ouverture des possibles

Cette photo est ambivalente, comme le dit un jeune chercheur, « *comme le placement, ce peut être l'enfer ou le paradis !* ». La porte qui s'ouvre sur un jardin est vue par les enquêté(e)s de façon plutôt optimiste et tournée vers l'avenir, un enquêté l'appelle d'ailleurs « *le paradis* » ! Après le mur tagué et le grillage qui représentent pour les enquêté(e)s l'absence de liberté en foyer ou en famille d'accueil avant 18 ans, l'avenir, associé à la liberté, leur semble radieux : « *ça résume bien ce passage de... de là où ça se passait mal et où ça se passait bien. Parce que là on voit bien, que c'est un peu sale et tout ça, que c'est pas propre et on va passer cette porte où c'est un peu le paradis, on dirait.* » (Angy, 20 ans, accueil long avec déplacements). Les plus jeunes en rêvent et voient dans la sortie du dispositif la fin des contraintes et notamment des contraintes horaires de sortie et de rentrée à respecter, en somme la liberté : « *J'aime bien celle-ci. Après c'est l'Paradis. C'est l'image, donc avec l'espèce de porte grillagée qui s'ouvre, donc vers le Paradis, après j'resterais plus forcément ici. Je n'aurai pas des horaires à respecter, j'aurai ma vie, j'aurai mon appart. Le bonheur.* » (Alan, 17 ans, accueil long). Pour les plus âgé(e)s qui ont choisi cette photo, elle exprime l'idée d'un changement et de nouveaux possibles qui s'ouvrent à eux : « *Une porte, une nouvelle porte, pour un nouvel accueil de lieu où je vis là. Une nouvelle porte s'ouvrirait pour moi !* » (Yveline, 22 ans, accueil tardif). C'est en somme l'espoir d'un meilleur possible dans l'avenir. Il est intéressant de constater que cette image a été choisie par les enquêté(e)s pour sa valeur positive alors que pour les chercheurs/ses pairs, elle représente un trompe l'œil, la fausse liberté associée à la sortie.

L'homme ou la femme qui grimpe sur la dune ou l'effort dans l'adversité

La photo de l'homme ou de la femme qui grimpe sur la dune a été choisie un grand nombre de fois (7 fois), souvent par les plus jeunes (16-19 ans). Elle illustre le plus souvent leur vision de l'âge adulte après la sortie du dispositif. Certains y voient une femme et d'autres un homme, mais nous ne faisant pas de test projectif, nous ne nous attardons pas sur cette question. Les discours autour de cette photo sont teintés d'ambivalence : « *Je sais pas, ça peut être beau, ça peut être mauvais si je dois monter* » (Mustapha, 18 ans, accueil tardif). Cette photo est utilisée pour illustrer l'idée « d'aller de l'avant », « d'avancer dans la vie », de « monter ». Elle sert de support aux enquêté(e)s pour signifier le « courage » que cela demande, mais aussi « l'effort » pour « réussir » dans l'adversité, la non linéarité des parcours et la solitude face aux épreuves : « *Parce que c'est difficile de monter une dune ! Cela représente du courage. On dirait qu'il est dans le désert, sur une montagne. Parce que, depuis que je suis au foyer, bah, on va dire que l'ASE c'est la montagne et au fur et à mesure on grimpe, quoi. Y'a jamais de sommet, enfin, y'a une frontière c'est 18 ans et on est majeur, et après c'est fini. Mais la montagne, elle est toujours là ! des fois on glisse, on tombe, on remonte.* » (Christopher, 16 ans, accueil long) On peut s'interroger dans ce dernier discours sur la permanence de la montagne, associée à l'ASE. L'enquêté veut-il évoquer la permanence du stigmate après la sortie du dispositif, la permanence d'un rapport de force structurellement déséquilibré entre le jeune et l'institution ou bien encore la permanence de l'aide, ou simplement la difficulté de la vie ?

Le permis ou la symbolique des étapes de la transition

Il est facile de comprendre combien le permis de conduire est le symbole du passage à l'âge adulte et de la liberté. C'est le moyen de ne plus être dépendant des adultes. C'est aussi parfois la condition pour obtenir un emploi. Choisir cette photo manifeste l'inquiétude et l'urgence, inquiétude de ne pas pouvoir le passer parce que cela coûte cher ou qu'on ne peut pas faire de conduite accompagnée, urgence parce qu'il faut le passer quand on peut encore être aidé(e) après cela risque d'être trop tard. Le passage du permis et son financement sont aussi révélateurs des inégalités de traitement : selon les départements le financement est différemment pris en charge : « *Parce que j'ai envie d'avoir. Et, le passage à l'âge adulte, pour toi ça voudrait dire enfin qu'tu pourrais avoir le permis d'conduire ?* », (Alan, 18 ans, accueil long) ; « *Bah parce que avant de sortir j'étais déjà dans mes leçons de la conduite et j'avais pas encore le permis donc après, je l'ai eu en peu de temps après. Je l'ai eu deux, trois mois après.* » (Dora, 23 ans, accueil tardif).

La fille qui étudie : entre accomplissement et galère

Les études sont la pierre d'achoppement pour les jeunes sortant de l'ASE, à la fois comme moyen de fonder son avenir mais aussi comme symbole des difficultés à les mener à bien, tant parce que d'autres problèmes viennent interférer, que parce que la pression est mise pour des études courtes qui ne correspondent pas à leurs choix : « *Parce que c'était l'année où je devais passer mon bac. Après j'suis partie. Bah j'étais dans les révisions, j'étais stressée aussi pour ça. J'étais dans les bouquins quoi !* » (Yveline, 22 ans, accueil tardif)

Les pièces dans l'assiette : le manque ou les petits plaisirs ?

L'argent est à la fois un problème et une hantise pour les plus âgé(e)s qui ont à gérer des budgets très serrés, à faire très attention à leurs dépenses. Le manque a pu donner l'envie d'en « gagner beaucoup », comme pour nombre de jeunes de leur génération : « *parce que j'veux de l'argent* » (Romain, 26 ans). Pour d'autres, cette photo peut signifier pouvoir enfin s'accorder des petits plaisirs, malgré le besoin de faire des économies : « *Ouais, bah j'trouve que...maintenant j'ai un peu plus d'argent, j'peux profiter un peu plus, j'peux faire des sorties. Qu'avant, même quand j'étais à M., je pouvais pasTandis que là je me fais un peu plus plaisir. C'est la chose positive quoi. On se fait plaisir, tout en mettant de côté hein, bien sur !* » (Pierre, 21 ans, accueil intermédiaire avec déplacements).

Cette photo a été beaucoup regardée et commentée puis repoussée au profit d'autres comme pour signifier que les problèmes d'argent existent bien sûr mais que s'il faut choisir ce que l'on veut exprimer, ce sont les questions de relations qui priment.

Le point d'interrogation ou les interrogations pratiques et identitaires

Le point d'interrogation a été choisi à de nombreuses reprises (par 8 enquêté(e)s). Ce sont les plus âgé(e)s, ou en tout cas ceux qui ont dépassé 18 ans qui ont majoritairement choisi cette photo.

La photo est le plus souvent associée aux interrogations matérielles et pratiques et à l'inconnu que représente le passage à l'âge adulte, à la peur de l'avenir, la crainte de ne pas y arriver, et à l'anticipation de difficultés à venir avant la sortie du dispositif : « *Alors celle-là avec le point d'interrogation, parce que... c'est quand même, même si j'apprehende ça bien, c'est quand même quelque chose... flou dans ma tête, quelque chose que je connais pas et que même si je le prépare et bah... y'a seulement quand j'y ferai face que, que voilà,...ouais, que je saurais et je sais que ça sera pas facile. Ça sera moins une partie de plaisir*

qu'ici, donc pour ça le point d'interrogation (Elise, 19 ans, accueil tardif).

Elle peut être associée aussi aux doutes et à la solitude lors de la sortie durant le contrat jeune majeur : *« Ouais. C'était la période où je suis, non c'était la période où je suis partie de l'internat, ou j'avais comment dire, je voyais, j'avais du mal à gérer mon budget dans le mauvais sens. Dans le sens, j'avais peur de dépenser trop, donc c'est une période où j'ai perdu énormément de poids aussi et j'étais pas bien, non. Ouais, c'est vrai que c'était ça, la période où je passais en appartement, les premiers, les premières semaines, je me sentais super seule et à chaque déménagement c'était ça »* (Mélissa, 22 ans, accueil tardif). Dans les discours apparaît aussi la crainte de ne pas y arriver, une fois sorti du dispositif, sans les professionnels : *« Je me posais beaucoup de questions. Parce que j'avais peur de pas y arriver. J'avais peur de pas avoir mon boulot, de pas avoir mon appartement, de pas avoir..., j'avais peur de plein de choses en fait.... Et en plus dans le temps, avant ça c'est pareil, je voyais une psy à la maison X, parce que j'avais une phobie, j'avais peur de prendre les, les transports en commun toute seule. Je savais pas me déplacer toute seule, fallait toujours que j'ai quelqu'un avec moi. Et donc avec la psy on a vu... on a vu ce qui allait pas, pourquoi et puis maintenant ça va mieux, mais c'est vrai que je me posais beaucoup de question oui. Avant ma sortie. Donc c'était beaucoup de questions qui m'angoissaient en fait avant ma sortie »* (Camille, 23 ans, accueil tardif).

Ces interrogations ne s'épuisent pas à la sortie du dispositif d'accompagnement à l'âge adulte, au contraire elles se renforcent et persistent : *« Bah c'est que faire, comment faire, quoi faire ? En fin de tout quoi. C'est la question des questions, des questions tous les jours on s'en pose mais tout le temps, tout le temps, tout le temps, enfin voilà quoi. »* (Vera, 22 ans, accueil long avec déplacements)

Sans doute de nombreux jeunes de cet âge ont eux aussi des doutes et des interrogations mais les jeunes enquêtés n'ont pas eu droit à l'erreur ; et leurs interrogations et leurs doutes concernant leur devenir, leur avenir et leurs choix sont particulièrement liées aux conditions du placement et de la sortie du placement. L'idée revient plusieurs fois qu'ils n'ont pas fait de vrais choix mais des choix contraints, très contraints et que peut être ce ne sont pas les bons choix. Leur avenir est engagé de façon incertaine : *« Quel est mon avenir quoi, quel est mon avenir, est-ce que, est-ce que je l'ai bien pensé, le tourisme j'ai pris ça au hasard. J'ai demandé à faire des études de droit... et on m'a dit que, qu'il fallait que je choisisse une voie plus courte »* (Hervé, 26 ans, accueil long). Hervé s'interroge ici sur le bienfondé de son orientation qui ne correspond pas exactement à ses choix.

Le point d'interrogation est aussi lié à la difficulté de faire des choix entre plusieurs chemins, entre plusieurs modes de résolution des tensions identitaires à l'âge adulte : *« Parce que j'ai eu plusieurs fois l'envie de comment dire, de partir loin et puis et puis refaire ma vie, hors de France, après je me disais non, j'ai des objectifs ici, j'ai mes études, ça a été ça. Ouais, beaucoup d'interrogations. »* (Melissa, 22 ans, accueil tardif).

Interprétation de la chercheuse pair 6

La photo représentant un point d'interrogation a été choisie par la majorité des jeunes. Ces derniers s'inquiètent de leur avenir après le passage à l'âge adulte. En effet, il existe une véritable pression sur les jeunes de l'ASE qui doivent être en mesure de décider très tôt du choix de leur étude et avenir, sans avoir le droit à l'erreur.

Lorsque les jeunes décident de faire des longues études, l'ASE les contraint de choisir des voies plus courtes. Ainsi, cette institution minimise la capacité des jeunes, et les fait douter d'eux-mêmes. C'est le cas d'Hervé, et de nombreux jeunes.

Pour ma part, ma référente ASE m'avait dit que je ne dois pas faire des études de droit ou de journalisme car je n'y arriverai pas, et que de toute façon personne ne me soutiendrait. Est-ce qu'elle dirait la même chose à ses enfants ! me suis-je demandé ? Si la question de l'avenir est liée aux études, c'est bien parce que la réussite au niveau professionnel est synonyme de stabilité.

La chercheuse pair 11 s'est posée les mêmes questions que les jeunes enquêtés : « Surtout l'administratif, c'était dur pour moi car c'était les éducateurs qui s'en occupaient à ma place. Je manquais de confiance en moi. Je me suis posé des questions sur mon avenir. A la fin de mon contrat jeune majeur, les questions fusaient à l'intérieur de moi : « Qu'est-ce que je vais devenir, qui allait m'aider ? ... ». J'avais besoin d'être « poussée » par les éducateurs. Je me suis demandé comment faire pour pouvoir devenir autonome sans leur aide. Je ne me sentais pas assez mature. Sortir de l'ASE sans avoir une stabilité financière et un diplôme m'inquiétait.

Il est nécessaire que les institutions préparent les jeunes à la sortie de l'ASE. Cette préparation doit prendre en compte leur projet professionnel, les démarches administratives concernant leur logement et leur santé. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive. Par exemple, apprendre à cuisiner est important pour le maintien d'une bonne santé. *« C'est difficile de passer d'un repas du foyer cuisiné, à des pâtes, matin, midi... et soir... chaque jour de la semaine parce qu'on ne sait pas préparer »,* m'a confié la jeune chercheuse pair 11.

La jeune fille qui sourit et lève le pouce ou l'amoindrissement des difficultés

Cette photo est à la fois dynamique et optimiste. Pour certains, c'est l'avenir, le futur, la sortie du foyer, à nouveau la fin des contraintes horaires : *« J'avais dit à un éduc' qui travaillait là « j'ai hâte de plus être là parce que je ne connais pas la vie après 19 heures dans ce foyer » et « non mais t'inquiète pas tu vas connaître ça plus tard » et c'est exactement ça. Et maintenant je me dis c'est tellement ridicule mais c'est vrai sur le moment je me disais, je rentre à 19 heures. Donc pour moi c'était ça, j'avais hâte quoi. »* (Melissa, 22 ans, accueil tardif). Elle peut servir de support pour illustrer une période vécue positivement par les enquêtés, comme la poursuite d'études dans le cadre du contrat jeune majeur : *« moi j'ai vu surtout le sourire et la dynamique du sourire qui fait qu'à cette période-là, j'étais quand même très souriant. Voilà, dans cette partie d'études là, c'était, c'était mes meilleures années, 18ans, 21ans, c'était une vie géniale, quoi, donc. Ouais, souriant et confiant »* (Hervé, 26 ans, accueil long). Elle a plutôt été choisie par les plus âgé(e)s des enquêté(e)s, peut-être au moment où les angoisses sont dépassées. Elle peut indiquer que « tout va bien » à présent : *« Heu... peut-être celle-ci. La fille qui sourit parce que maintenant aujourd'hui tout va bien et malgré les épreuves de la vie, continuer à avancer avec le sourire ! »* (Maëlle, 21 ans, accueil tardif). Ceci est à rapprocher des résultats d'études longitudinales sur un temps long qui montrent que les difficultés s'amoindrissent avec le temps.

La famille découpée dans la main ou les supports

La famille découpée dans la main peut illustrer le mode alternatif de faire famille avec une famille soutenue par les supports de suppléance : *« Ben, quand tu vois qu'ils sont unis, et qu'ils sont, on voit quand même au premier abord que c'est quand même, qu'ils sont quand même soudés ... Ben tu t'sens quand*

même protégé par derrière, soutenu, tu peux t'dire qu'il y a quand même un soutien par derrière. » (Laura, 24 ans, accueil long). Elle peut aussi être utilisée pour illustrer le souhait de construire une famille future, de recréer un cocon pour faire face à l'incertitude : *« La famille parce que ça sera le moment où je m'assumerai seule où je commencerai à construire mon cocon à moi, et pourquoi pas le cocon où je ferai ma famille à moi, et où je pourrai les élever, enfin ça serait mon rêve ! Et ça c'est l'incertitude de comment ça va se passer. »* (Elise, 19 ans, accueil tardif). Elle peut enfin être choisie pour évoquer un projet d'enfant en route, là encore avec le souhait que cet enfant vienne panser des plaies, combler des manques : *« Pour moi, c'est comme un cadeau en fait, un... parce que je me dis, c'est vrai que j'ai galéré moi et du fait d'avoir ce bébé aujourd'hui, je me dis que ça va changer ma vie, ça va me combler, ça va me... en fait maintenant, ce que je vois, ouais, c'est une famille maintenant ».* (Kate, 22 ans, accueil long avec déplacements).

Enfin, le fait que certaines photos n'aient pas été choisies peut aussi être interprété d'autant qu'elles ont été regardées et parfois commentées avant d'être repoussées. Il s'agit de celles montrant un garçon qui en repousse un autre dans le vide du haut d'un immeuble, d'une petite pousse verte au milieu d'une étendue de latérite asséchée dans un désert et d'une bouche sortant d'un appareil photo. Nous souhaiterions aborder la photo de la chute car elle a été beaucoup commentée par les enquêté(e)s dans les discussions.

La chute ou le second abandon

Bien que les jeunes enquêté(e)s, après plusieurs hésitations, n'aient pas osé choisir la photo représentant un homme en train de tomber d'un immeuble, nous choisissons de la commenter, car elle représente bien le passage à l'âge adulte pour certains chercheurs pairs. En effet, lors du premier week-end de la recherche, certains jeunes ont qualifié le passage à l'âge adulte de « chute ». La chute est une métaphore violente pour représenter la brutalité avec laquelle l'ASE interrompt le contrat jeune majeur, à 21 ans, et pas un jour ... voir ... pas une heure de plus !

Interprétation de la jeune chercheuse pair 6

La chercheuse pair 11 m'a confié : « Alors que la majorité des jeunes font la fête le jour de leur et ont pour seul souci, le style de leur tenue de soirée, entourés par leur famille, les éducateurs n'étaient pas là pour moi. A la place du « joyeux anniversaire » que l'on souhaite traditionnellement, les éducateurs sont venus vérifier, limite à 8 heures du matin, si j'étais prête à quitter ma chambre. Ces derniers disent qu'ils sont là pour nous aider mais une fois que t'as 21 ans, et qu'ils ne touchent plus d'argent pour nous, ils nous chassent ! La veille de mes 21 ans, le ton était déjà donné : 'tu dois être prête dès 9 heures', m'ont avertie les éducateurs ! Pour mon amie c'était pire, ils l'ont chassée au moins trois jours avant son anniversaire. Je trouve dommage que les institutions ne prennent pas le soin d'investir dans les projets professionnels des jeunes après la fin du contrat jeune majeur. C'est comme si l'accompagnement qui a duré tant d'années, restait inachevé... »

Cette interprétation est confirmée par une étude récente menée auprès de jeunes de 21 ans ayant connu au moins une prise en charge physique au cours de leur vie qui montre que 21 % des 809 trajectoires reconstituées se sont arrêtées le jour des 18 ans du jeune ou le mois suivant cet anniversaire (Frechon, 2009).

On vérifie à travers ces discours que la série de photos a été très bien sélectionnée par les chercheurs pairs, probablement parce qu'elles évoquaient des situations vécues dans toute leur ambivalence. Elles expriment en effet de façon très juste, à peu près toutes les facettes des représentations du passage à l'âge adulte. Il est intéressant de constater que certaine image choisie par les chercheurs/ses pour leur valeur négative sont réinterprétées de manière positive par les enquêté(e)s. Le choix des chercheurs pairs de s'appuyer sur la photo discussion pour faire émerger une autre parole confirme à nos yeux, l'intérêt de cette démarche de recherche.

IV) Des récits en clair-obscur de parcours de transitions accélérées

Comme la photo-discussion, la lecture des entretiens fait apparaître le temps de la transition à l'âge adulte dans toute son ambivalence et sa complexité. Au cours des différents entretiens et au sein d'un même entretien, le moment de la transition est requalifié à plusieurs reprises et peut revêtir des appréhensions différentes. Nous faisons l'hypothèse que la situation d'enquête entre pairs permet d'accéder à la complexité de la transition à l'âge adulte et de sa relecture subjective dans ce court laps de temps. Elle permet de discuter du vocabulaire adapté pour la désigner. À de multiples reprises, au sein du collectif, a été discuté le vocabulaire pour désigner la transition à l'âge adulte. S'agit-il d'une « transition forcée », « d'une rupture », « d'un couperet », « d'un second abandon » ? Cette même discussion se retrouve dans le récit des enquêté(e)s. Par ailleurs, ces récits permettent de donner à voir des thématiques anciennes, sous un nouveau jour, comme la question du devenir à l'âge adulte, du rapport à l'aide, de la stabilité, de la formation ou encore des supports et des liens. Mais surtout, ils font émerger des problématiques nouvelles, encore peu travaillées, dans la recherche française, comme la question des placements transculturels (Stein, 2004)⁹ ou la question des défis identitaires en contexte de transitions rapides. Toutefois avant de présenter les résultats issus de ces entretiens-discussions, il nous semble important de faire des remarques préalables sur la forme des récits recueillis.

Des récits en clair-obscur

Les récits recueillis se situent à la croisée d'une histoire individuelle et d'une histoire sociale. Ils marquent, comme le souligne Pollak (1993, p. 144), « l'inscription de toute histoire et de toute mémoire individuelle dans une histoire et une mémoire collective ». Ils établissent une jonction entre trois temporalités : le passé, le présent, l'avenir. Il s'agit en effet de reconstructions du passé, au temps présent, qui peut prendre un caractère prospectif pour l'avenir. Dès lors, l'histoire, les sentiments exprimés, se trouvent marqués par la reconstruction du passé qui s'opère dans le maintenant de l'énonciation. Ils sont liés aux rencontres positives ou négatives réalisées et aux expériences de vie actuelles : « *Les souvenirs se modifient, en fonction de ce qui se dit au présent, en réaction à ce qui se dit autour de soi ; en fonction des conditions matérielles de transmission (support oral ou écrit, institutionnel ou clandestin) et, à plus long terme, des rapports entretenus entre génération* » (Pollak, 1993, p. 27).

Ces reconstructions du passé sont plurielles et variables mais l'étendue des variations n'est pas illimitée. Il y a des « leitmotiv », « des noyaux durs » dans chaque récit et au sein du corpus malgré d'importantes variations internes au sein de chaque récit, et entre les récits, comme le leitmotiv de devoir se débrouiller seul à l'âge adulte, de devoir faire plus ses preuves que les autres.

Par ailleurs, ces récits sont caractérisés par une très grande nuance dans leur énonciation, une absence de jugement, tant des contextes familiaux d'origine que des milieux supplétifs rencontrés. Pour Pollak (1993, p. 147) cette absence de jugement est liée au fait d'avoir été exposé à des situations complexes et marque la tentative de maintenir un équilibre entre des contradictions et des tensions plurielles : « *le fait de s'abstenir de tout jugement et la distance qu'elle prend par rapport à elle-même suggèrent que, tout comme l'ordre social, son sens individuel d'identité résulte de la gestion d'un équilibre précaire, d'une multitude de contradictions et de tensions.* ». Il s'agit de récits teintés de fortes

⁹ Cette expression employée par Stein (2004) désigne le placement d'un enfant issu d'une minorité ethnique en « zone blanche », dans une famille d'accueil n'appartenant pas à cette même minorité.

ambivalences, liés à « l'ambivalence des situations et des réactions dont ils ont pu prendre la mesure en s'observant eux-mêmes et en observant les autres ». Ainsi cette expérience s'accompagne « de la prise de conscience du genre humain, de la commune humanité dans toute sa diversité. » (Pollak, 1993, p. 171)

Toutefois, ces récits complexes et ambivalents peuvent être exposés à des malentendus. En effet, « la cohérence et la continuité » sont communément perçues comme « les signes d'une mémoire crédible » (Pollak, 1993, p. 37). Or ces récits, comme beaucoup d'autres récits d'expériences extrêmes ou limites, ne sont ni linéaires ni continus. Cela n'affecte en rien la crédibilité du récit mais témoigne des discontinuités subies dans les parcours de vie. Dans ce même sens, il serait un peu hâtif de rejeter ces récits au motif d'incohérences internes. A notre sens, ces incohérences sont moins la marque d'une non fiabilité du récit que des tentatives de résoudre des complexités et des ambivalences face à « la douloureuse hétérogénéité des instruments de référence identitaire, la multiplicité parfois contradictoire des points d'appui, des projets, des idéaux, et, plus généralement, des moyens par lesquels les individus se connectent à des collectifs » (p. 43). En ce sens, Pollak souligne que, « la cohérence de soi si indispensable au maintien dans le monde et pourtant si inégalement, et si difficilement accessible parfois selon les circonstances » (p. 43).

Dans ces récits, il y a par ailleurs beaucoup des « zones d'ombre », « des silences », « des non-dits » (Pollak, 1993, p. 27). Or tout témoignage se situe dans l'espace du dicible pour l'autre et de l'avouable pour soi. Comme le souligne Olievenstein (2000) (p. 57), « le langage se condamne à être impuissant parce qu'il organise la mise à distance de ce qui ne peut pas se mettre à distance. C'est là qu'intervient en toute puissance le discours intérieur, le compromis du non-dit entre ce que le sujet s'avoue à lui-même et ce qu'il peut transmettre à l'extérieur ». Ces silences peuvent être liés à l'« angoisse de ne pas trouver d'écoute, d'être sanctionné pour ce qu'on dit ou au moins de s'exposer à des malentendus ». Ils peuvent également traduire « la difficulté à faire coïncider le récit avec les normes de la morale courante » (Pollak, 1993, p. 168). C'est néanmoins à la lumière de ces zones d'ombre « qu'il convient de considérer la déformation, voire l'obscurité qui caractérisent ces témoignages. » (p. 169)

Dans ces récits, les dialogues sous forme directe sont également très présents. On peut voir de nombreuses formes de récit que Lucchini (1993) appelle « dialogués », où le locuteur met en scène l'événement dans une rhétorique du spectacle. En parlant, il revit l'événement et cherche à le faire comprendre à son interlocuteur dans une logique didactico-dialogique. Tout se passe comme si le fait de revivre, au présent, le passé remplaçait l'analyse sur l'événement. Cette forme de récit marque la difficulté de se réapproprier les événements perçus comme subis ou discontinus.

Enfin, ces récits témoignent d'une grande pudeur dans l'énonciation. En effet, les enquêtés ont pu subir des situations avilissantes. Se pose alors la question de comment les raconter en préservant sa dignité (Pollak, 1993, p. 164) ? Si le témoignage risque de réactiver l'expérience traumatique et peut être incompatible avec l'image que les individus se font d'eux-mêmes, la prise de parole peut, elle, aider à surmonter la crise d'identité. En ce sens, ces récits sont aussi des « instruments de reconstruction de l'identité ».

D'une approche thématique à une approche par les parcours

Pour resituer ces récits dans toute leur richesse, nous avons fait le choix de commencer par des entrées thématiques sur différents domaines ayant trait à la transition à l'âge adulte. Une première sous-partie s'intéresse aux perceptions du devenir à l'âge adulte, en contexte d'assistance, ce qui convoque le rapport à l'aide, et à la stabilité (4.1). Une seconde sous-partie porte sur le vécu des

parcours de formation, point névralgique dans le passage d'une suppléance à une insertion sociale hors de la suppléance (4.2). La dernière approche, celle des supports et des liens dans et hors de la suppléance, permettra de rassembler l'ensemble des thématiques précédentes dans une typologie, resituant les entretiens dans une logique de parcours (4.3).

4.1 Devenir adulte dans un contexte d'assistance : transition ou rupture ?

Dans cette première sous partie et comme introduction à la présentation des résultats, nous souhaiterions nous intéresser aux représentations de la transition à l'âge adulte en contexte d'assistance. Trois thématiques identifiées d'emblée comme fondamentales par les chercheurs pairs seront abordées : le devenir adulte en contexte de suppléance, le rapport à l'aide et à la stabilité.

4.1.1 Devenir adulte ?

Beaucoup des « jeunes sortant de l'ASE » de notre enquête disent ne pas savoir très bien ce que veut dire « devenir adulte », rejoignant en cela l'ensemble de la population : *« je ne sais pas ce que cela veut dire, c'est un mot bizarre »* (Lisa, 23 ans).

Certains disent être passé très tôt à l'âge adulte, en passant directement du statut d'enfant à celui d'adulte, tandis que d'autres ont l'impression de s'être arrêtés à l'enfance : *« À 17 ans, à 21 et à 22 à l'heure actuelle, j'me sens pas, j'me sens encore un bébé. C'est pour moi, je, enfin, j'ai l'impression, c'est bizarre, mais de m'être arrêtée à mes 14 ans. Le temps passe vite, j'veux dire, dans ma tête ouais, y'a eu comme une rupture et j'ai pas, je vieillis entre guillemets, je m'assume tout ça mais je me sens encore, je me sens encore un bébé, pourtant j'suis à mon troisième appartement, je me gère toute seule ça fait des années, j'travailles tout ça mais j'me sens jeune et fragile dans ma tête »*. (Véra 22 ans)

Les jeunes interrogé(e)s soulignent donc la relativité de cette notion d'adulte et des âges de la transition : *« J'sais pas, on n'est jamais vraiment adulte, on peut être des gamins, on peut être un gros gamin sur certaines choses et être très adulte sur d'autres. Cet adulte, j'comprends pas tellement ce mot en fait... quelqu'un peut être adulte à 15 ans comme quelqu'un peut n'être adulte qu'à 40 ans, ou qu'à 60ans »* (Lisa 23 ans).

Les jeunes interviewé(e)s vont néanmoins tenter de cerner ce que signifie le « devenir adulte » qui s'articule entre indépendance matérielle, difficile à assumer, et autonomie plus subjective à construire. Devenir adulte pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance interrogé(e)s, c'est d'abord « se débrouiller seul », « n'avoir besoin de personne », « être mature », « faire des sacrifices », mais aussi « avoir des responsabilités », « être raisonnable » et « stable ». Mais le devenir adulte peut aussi signifier un chemin vers la liberté— liberté qui peut d'ailleurs revêtir plusieurs significations dans les propos recueillis, tantôt opposée au sentiment de « contrôle », tantôt comprise dans un sens beaucoup plus large comme le fait « d'avancer librement », « de découvrir le monde », « d'être un homme libre », de décider par soi-même, de se donner ses propres lois et règles : *« j'vais décider de ce que je fais et ce que je fais pas »*. (Christopher, 16 ans). Dans leurs discours le devenir adulte, convoque donc systématiquement les notions d'indépendance et d'autonomie.

Mais dans ces parcours, l'autonomie se réalise sous injonction : *« Alors que moi, je pensais que à 18 ans, il fallait se mettre obligatoirement, tout de suite adulte, mais bon j'ai essayé mais des fois, je me, j'arrivais pas trop, je ... »* (Pierre, 21 ans) avec des attentes normatives très fortes des professionnels à leur égard qu'ils/elles ne dépendent plus de l'institution, ce qui laisse peu de place à la conception d'une interdépendance (Stein, 2006).

Dans les entretiens, la transition à l'âge adulte est fortement associée à la sortie du dispositif, avec un calquage des enquêté(e)s sur les temps administratifs : « *Ouais mais 18 ans, c'est pas être adulte, encore. C'est 21 ans, adulte. 18 ans, on est majeur, on peut voter, mais 21 ans c'est en adulte qu'on prend soin d'nous, quoi. Donc la fin du contrat jeune majeur, quoi ?* » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4).

A la lecture des entretiens, apparaît toute l'ambivalence que représente le passage à l'âge adulte après une mesure de protection et la complexité de sa lecture subjective ente paires.

Les jeunes enquêtés expriment un sentiment de décalage entre les représentations qu'ils s'étaient fait de la transition avant la sortie et ce qu'ils ont vécu après la sortie. Ce décalage peut s'opérer en positif : « *Je me suis préparée en fait, psychologiquement à me dire, à 18 ans t'es seule, il y va falloir que tu te débrouilles, après j'ai, je pense que ouais, je, j'ai pas mal exagéré le truc, j'imaginais un truc de ouf, putain, je vais me retrouver seule, je vais devoir aller dans des foyers, ben voilà, je m'imaginais vraiment dans des situations, ...Ouais, ultrapessimiste, et finalement je ne sais pas grâce à quoi, grâce à qui, j'ai réussi quand même à faire que ça se passe plutôt bien et à faire mes petites démarches de mon côté, pas toujours dans les temps, pas toujours bien faites, mais, voilà, j'ai quand même réussi à gérer le truc* ». (Lisa, 23 ans) ou en négatif « *Ben voilà, ben moi, , comme j'vous ai dit, j'espérais voilà, être prise en, enfin avoir mon diplôme d'infirmier, et, enfin avoir les concours, pardon, donc j'étais assez anxieuse par rapport aux concours et, voilà, j'espérais avoir mon appartement, financièrement, on m'avait parlé qu'il y avait encore des aides qu'étaient possibles derrière, voilà. Et euh, j'm'imaginais pas en fait être dans cette galère-là, en fait, actuelle.* » (Roselyne, 21 ans).

Les représentations du passage à l'âge adulte varient aussi fortement selon l'âge des jeunes d'une part et des pratiques d'accompagnement perçues à la sortie d'autre part. Nous allons donc chercher à comprendre la variation des représentations de l'âge adulte avant d'aborder l'articulation entre indépendance et autonomie.

Des représentations du devenir adulte évolutives en fonction de l'âge et de l'accompagnement perçu

Des représentations du devenir adulte liées à l'âge des jeunes

L'analyse des représentations des jeunes interviewé(e)s à propos du passage à l'âge adulte révèle qu'au-delà des parcours, ou de la différence entre garçons et filles, une distinction significative dans leurs discours se situe entre trois catégories : les jeunes qui ont 18 ans ou moins ; les 19/21 ans ; et les plus de 21 ans, confirmant ainsi les données analysées dans la photo-discussion.

Les plus jeunes (16/18 ans) entre rêve de liberté et peur de l'inconnu

Les cinq plus jeunes enquêté(e)s sont encore en foyers ou en famille d'accueil. Ils/elles sont encore pris(e) en charge par l'ASE et sont tous en relation plus ou moins proche avec leurs éducateurs ou assistants familiaux.

Ils/elles évoquent les éléments objectifs de « l'être adulte » : le travail, le logement, et même le couple : « *Je vais travailler, avoir un appart. A moi avec ma femme dans mon appart.* » (Alan, 17 ans). Si un ou deux (notamment un jeune mineur isolé) parlent de stress ou de peur comme au détour d'une insistance de l'enquêteur, dans l'ensemble leurs discours témoignent de peu d'inquiétude sur l'avenir ; ils paraissent même assez optimistes.

Ils/elles ont peu de souci de financement et d'encadrement puisqu'ils/elles sont pris(es) en charge par l'ASE et anticipent ou pensent que ce soutien financier et éducatif va perdurer :

« J'aurai un CJM, donc un appartement indépendant, en autonomie complète, un suivi sans beaucoup d'encadrement (...) le budget je ne saurai pas mais j'aurai les éducateurs pour m'aider » (Idriss, 16 ans, accueil long avec déplacements). Ils/elles pensent qu'ils vont poursuivre des études : Bac pro et BTS pour Alan qui est alors en CAP et prépa d'une école de commerce pour Idriss par exemple. Ils/elles apprécient l'aide des éducateurs et leur présence auprès d'eux, la possibilité de les appeler en cas de problème, et ils/elles souhaitent et pensent que cela va continuer.

Ils/elles rêvent de liberté, de ne plus avoir de contrainte. Le désir de départ renvoie surtout à la volonté de ne plus être confronté à la lourdeur administrative pour aller dormir chez des amis ou de ne plus avoir à respecter des horaires de rentrée et de sortie. Nous touchons ici à la question de la différence entre l'indépendance et l'autonomie y compris dans leurs représentations.

Tandis que d'autres jeunes sont plus ambivalents. Tout en exprimant un désir de liberté et de départ, « Bah ça fait 10 ans que je suis en foyer, ça fait 10 ans que je veux sortir du foyer ! », ils/elles signifient dans le même temps leur désir de prolonger un peu le temps de l'accueil : « Bah le pied en arrière, je sais pas trop quoi en faire. S'il faut que je le mette devant, ou. Mais si je le mets devant la dernière année qui me reste au foyer, elle va passer trop vite. Mais j'sais que c'est pas maintenant que j'retournerai au ski, ou que, donc, j'mets le pied en avant quand faut le mettre quoi ». (Christopher, 16 ans)

Débat au sein du groupe de recherche entre chercheurs pairs

Cet apparent optimisme a été débattu dans le groupe de recherche. Pour les jeunes chercheurs/ses pairs, cet optimisme est lié à une méconnaissance des enjeux de la transition à l'âge adulte et à un manque de préparation. Les difficultés à venir ne sont pas anticipées par les éducateurs et par les jeunes. Il n'y a pas de juste milieu entre les facilités accordées pendant la prise en charge (en termes de loisirs, de sports, d'aides matérielles,...) et les conditions difficiles rencontrées ensuite.

Les 18-21 ans, entre réassurance et inquiétude

16 jeunes interviewé(e)s ont entre 18 et 21 ans. Tous(tes), sauf deux, ont des CJM, donc encore une prise en charge éducative et financière leur permettant notamment un logement indépendant dont le loyer est assuré, et une allocation pour vivre. Cet élément vient une nouvelle fois rappeler que la majorité des enquêtés ont été sélectionnés par les institutions.

Ils/elles sont dans une situation et dans des représentations intermédiaires : à la fois relativement rassurés mais un peu inquiets de l'avenir en termes de logement et de finances. Peu de questions leur ont été posées sur ce que c'est qu'être adulte pour eux.

Ils/elles parlent de s'assumer, se débrouiller seul, prendre un appartement avec leur copain ou leur copine ... Tous sauf un sont dans une relation amoureuse. Ils/elles ont encore un certain soutien des éducateurs mais sentent les liens se déliter et qu'il leur faudra bientôt faire sans. Ils/elles ont choisi ou ont plus souvent été contraints à des études courtes : brancardier, aide-soignante, boulanger ; ce qui leur donne un fort sentiment d'injustice et d'inégalité.

La difficulté de faire les démarches administratives, de gérer le quotidien et de faire face à l'imprévu est un problème récurrent dans les discours des interviewé(e)s :

« Des fois, quand on a beaucoup de choses à faire, c'est l'emploi du temps qu'il faut gérer et ça c'est assez compliqué, heu, quand on a des imprévus aussi. Quand on a aussi, par exemple, des dépenses exceptionnelles, les fournitures scolaires, et même on a l'envie, je ne sais pas de s'acheter un meuble ! Ou

quelque chose comme ça, de très, très décoratif ou une ampoule qui pète, entre guillemets, voilà, ces choses-là, on ne s'y attend pas, voilà et faut quand même investir. Et voilà c'est pas habituel, parce que nous on a quand même un train de vie, assez répétitif, c'est boulot, même des fois sortie, ça se répète tout le temps, et quand on a un imprévu, bon c'est compliqué, parce qu'on se dit, est-ce qu'il faut faire un peu plus d'économies ou pas ? Qu'est-ce que je dois supprimer dans mes dépenses pour subvenir à ce que je dois faire au plus vite, donc vraiment, c'est surtout le, comment dire, la gestion du budget. C'est tout l'aspect administratif, les démarches, ça demande du temps, et vraiment de l'organisation, c'est pas facile des fois de caser un déplacement pour aller au Crous. C'est pas facile, surtout quand c'est en temps scolaire, alors on est obligé de négocier avec les professeurs, de leur dire bon, c'était pas pour sécher mais pour autre chose ; et voilà c'est vraiment pas simple, parce que tout ça, ça accentue un peu le stress mais c'est aussi peut-être le fait d'être dans ce dispositif qui accentue, mais après c'est mon sentiment, mais ça accentue un stress supplémentaire du fait que si on arrive pas à faire ... si on arrive pas à aboutir dans ces démarches peut-être que ça peut s'arrêter, on sait pas. Et c'est ça qui me donne cette impression de pas avoir les cartes en main, quoi. » (Angy, 20 ans)

Débat entre chercheurs/ses pairs

Le contrat jeune majeur (CJM), c'est une sécurité. Mais il y a des inégalités entre les départements et à l'intérieur d'un même département. Pour avoir un CJM il faut de la docilité – accepter les contraintes – être bien vu (c'est à double tranchant). Mais il ne faut pas avoir l'air trop autonome sinon ton CJM est interrompu. Il faut apprendre à négocier.

Le contrôle est en fait rassurant en « semi-autonomie ». Mais tout dépend des structures et de l'aide qu'elles apportent (qui n'est pas la même pour tous). Tous les jeunes n'ont pas les mêmes charges et donc la même aide : faire les papiers / rendre des comptes / faire les démarches...

Après la cessation des contrats, à la date des 21 ans, c'est une angoisse, alors qu'en CJM, il y'a une petite sécurité.

Les plus de 21 ans entre galère et accomplissement

Enfin les 15 interviewé(e)s qui ont plus de 21 ans sont confrontés aux réalités de la sortie du dispositif ce qui induit d'autres représentations. Le fait d'être très vite contraints à se débrouiller seul(e)s les responsabilise très tôt, trop tôt, la recherche d'un travail et d'un logement pose le problème des difficultés angoissantes.

Ils/elles doivent faire face à toutes les transitions en même temps plutôt que graduellement : « *ben effectivement, ça fait un peu peur parce que, tout simplement, ça voulait dire recherche d'appartement, plus d'aide financière, euh, à savoir si, personnellement, les projets qu'on avait prévus, ben, est-ce qu'y vont bien s'réaliser ou pas ? Donc oui, effectivement, moi pour ma part, la fin du contrat jeune majeur, ça m'a beaucoup travaillée, et, ça s'est pas forcé... ça s'est pas passé comme j'l'avais prévu* ». (Roselyne, 21 ans) Et ce alors même qu'ils/elles disposent de moins de ressources et ont plus de difficultés que d'autres jeunes : « *et heu...dur et heu...et puis on a pas forcément une...comment dire on est pas, on est pas murs, on est pas forcément mur à 18 ans quoi* ». (Pierre 21 ans). La transition est donc un temps douloureux, mêlé de craintes et d'appréhension.

Le terme de « galère » revient fréquemment dans leurs discours : galère dans l'organisation de la vie quotidienne, galère dans la gestion du budget et des arbitrages entre des dépenses, galère des méandres et du temps passé dans des démarches administratives, galère d'avoir toujours le souci du lendemain et de ne pas pouvoir profiter de sa jeunesse comme les autres :

« Donc j'ai galéré cela a mis beaucoup de temps (pour obtenir de l'argent) j'appelle cela galère parce que pendant ce temps-là tout ce qu'on a à payer cela n'avance pas ... c'est vraiment très difficile, tout le temps

penser au lendemain ne jamais être tranquille. J'ai toujours dans le fond de ma tête : il faut penser au mois d'après... Heu, je dois toujours penser à demain, comparé à certains enfants qui ne pensent pas aux lendemains, se lèvent, on va dire, sans grands problèmes financiers, ne pensent pas au mois d'après 'comment on va faire pour trouver l'argent', ne pensent pas forcément à leur logement, ou, ne serait-ce que dans les papiers administratifs, ne pas oublier que voilà, il faut renouveler sa CMU, ou penser à la mutuelle, ne pas oublier de faire les chèques pour telle ou telle chose, parce que sinon, ben il n'y a personne qui nous le rappelle, ne pas oublier, de signer ce chèque-là, ou ce chèque-là ». (Roselyne, 21 ans)

« Mais quand même il faut que je fasse quelque chose, parce que imaginez, je vais finir avec les gens là, et après faut que je paye le loyer ou sinon on va me mettre dehors. Je vais dormir où ? Donc, en gros, je vais revenir à zéro, donc c'est pour ça, j'ai fait en sorte de, que toutes les choses se passent bien quoi. Donc voilà, c'est ça. (...) Donc ouais, j'ai galéré, ça a mis beaucoup de temps, et pendant ce temps-là, voilà, fallait envoyer du courrier à plusieurs personnes, expliquer le pourquoi du comment. C'est ça que j'appelle la galère parce que pendant ce temps-là, tout c'qu'on a à payer, eh ben ça n'avance pas, et, y a pas, on n'a pas des jours ...que eux prennent leur temps pour le faire, mais moi j'avais un impératif, c'était tel jour, à telle heure, fallait payer. Et, ça ils le comprennent pas bien. C'était galère parce que je n'arrivais pas à trouver de boulot » (Alec, 22 ans)

Le fait d'un budget trop serré pour pouvoir se faire plaisir est souvent pointé :

« Bah là en c'moment c'est les habits, parce que j'ai un petit budget alors je fais d'abord mes courses, je paye d'abord mon loyer, je paye les trucs prioritaires et, et si j'ai il me reste de l'argent bah je me rhabille ou quoi, mais c'est vrai que les habits c'est, c'est la galère en ce moment. » (Kate, 22 ans)

La responsabilité de l'entretien de leur logement et du ménage les distingue d'autres jeunes, restés chez leurs parents :

« Un exemple tout bête y a un ami qui est venu chez moi. Et genre, je ne sais pas, il n'arrêtait pas de faire tomber des trucs, de salir tu vois. Et je me suis énervée et lui ai dit 'tu vois là, j'ai fait le ménage, moi. Toi c'est ta mère qui fait le ménage chez toi quand tu fais tomber, donc tu ne t'en soucies pas. Mais moi c'est pas ma mère. Moi c'est à dire que demain je vais y passer du temps à faire encore mon ménage, au lieu d'être sur les cours. » (Lorry, 21 ans)

Des représentations liées aux pratiques d'accompagnement perçues

Mais les représentations de la transition à l'âge adulte ne sont pas seulement liées à l'âge des enquêté(e)s mais aussi aux pratiques d'accompagnement perçues, au cours des parcours.

Pour certains, le temps du départ est un impensé, entouré de non-dits, comme le temps de l'arrivée : *« Comme ça je pense que c'est bien, mais... faut en parler... plus à l'avance, par exemple en 3°. Dès le début de l'année, on nous dit qu'on passe le brevet, alors que là, on sait qu'on va partir, on nous dit pas qu'on va partir. On voit tout le monde partir au foyer mais nous on sait pas quand on va partir, c'est comme une semaine du début, quoi. »* (Christopher, 16 ans). Pour d'autres, c'est un temps qui a été vécu positivement car il a été préparé *« Ben au début, euh, ça pouvait être un peu, on pouvait s'poser la question de comment ça allait s'passer. Mais, euh, comme j'ai bien été préparée, et qu'on va dire que j'avais une étape supplémentaire que..., avec le foyer jeunes travailleurs, au final ça s'est bien passé, euh, sans problème. (...) Si on est préparé largement avant, euh, la question c'est pas la même, et on la vit pas de, on la vit différemment. »*. (Laura, 24 ans). D'autres encore, même s'ils/elles ont été prévenu(e)s du temps du départ, n'ont pas eu l'impression d'être préparé : *« Alors moi, pour ma part, la fin d'la fin d'la prise en charge a été plus ou moins bien préparée, c'est-à-dire qu'on m'en parle depuis l'début d'mon contrat jeune majeur, c'est-à-dire d'mes 18 ans,*

on m'en parlait déjà, on parlait déjà d'la fin. Effectivement, arrivée à 21 ans quand tous les projets, ou c'qu'on avait prévu ne se fait pas » (Roselyne, 21 ans)

Pour ceux qui se sentent accompagnés, le passage à l'âge adulte après une mesure de protection est décrit comme un passage, une progression :

« Je crois que c'est 'passage'. Passage ? Hum ? Pourquoi ? Parce que depuis tout petit, enfin depuis que j'suis en foyer, y'avait toujours un groupe au-dessus. Par exemple, si...on va dire, groupe 1, groupe 2, groupe 3, groupe 4. Et j'étais au groupe 1 et tous les deux ans, il y'avait un passage qui se faisait sur le groupe 2, après sur le groupe 3, après sur le groupe 4. Et donc, on passait de groupe en groupe, et donc je pense que, voilà c'est encore un autre groupe, mais, c'est pas vraiment un groupe, quoi. C'est un passage en fait. C'est encore une étape. Une nouvelle étape. Oui. Donc on voit une idée de progression. Ouais ». (Christopher, 16 ans ; chercheur pair 1).

D'autres, se sentant également soutenus et préparés insistent sur la notion de transition : *« Oui, c'est essentiel quand même d'être accompagné, et d'avoir eu une sorte de transition, comme ça, pour nous accompagner parce que passer à l'âge adulte comme ça, c'est pas évident ».* (Laura, 24 ans). Même si pour Laura, cette transition implique forcément une rupture avec la période de la suppléance : *« sur forcément une rupture de... de la vie d'accueil où on était, du foyer d'accueil où on était, mais, j'peux pas dire que ça soit 'forcé' puisqu'on a été préparé largement avant. »*

A contrario le sentiment de rupture est fortement souligné par ceux qui ne se sont pas sentis suffisamment accompagnés. Ils insistent alors sur la rapidité de la sortie « sans transition » : *« Moi, j'dirai que c'était une 'rupture', la fin quoi. Pour moi c'est la fin d'une prise en charge et après voilà, c'est être capable de s'assumer après. Y'a pas de transition, parce que en fait du jour au lendemain tu dois être capable de »* (Dora, 23 ans). La transition à l'âge adulte après une mesure de protection a été perçue alors comme brutale dans un rapport très contraint au temps : *« mais on a encore la vie...devant, derrière, devant soi, encore quoi....le temps mais en fait c'est pas forcément ça en fait (...) et du coup quand c'est arrivé, ça a été vite et ça a été brutal quoi, hum ... »* (Pierre 21 ans). Elle apparaît donc comme rapide et peu encadrée : *« Rapide, ouais, rapide et pas bien encadré. Ça veut dire qu'j'trouve qu'eux y prennent le temps, pour faire le contrat jeune majeur à 18 ans, eux prennent beaucoup d'temps on y va doucement, on nous prépare bien. Quand l'contrat jeune majeur est fini, c'est fini, fini, et c'est rapide, quoi. C'est on compte en jours, en compte en mois, la date anniversaire, voilà pourquoi j'parle de 'rapide' ».* (Roselyne, 21 ans). D'autres vont plus loin en comparant la sortie du dispositif à un couperet, une guillotine pour en souligner l'absence de progressivité : *« La fin du contrat jeune majeur, bah j'dirai aussi couperet. C'est quand même une guillotine, c'est, ça s'arrête net. Ça s'arrête, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de transition ? Il n'y'a pas de transition, non c'est-à-dire que c'est pas progressif et voilà ».* (Hervé, 26 ans) D'autres la comparent à un second abandon pour souligner le décalage voire la contradiction entre le temps de la protection et le temps de l'indépendance : *« à la fin, si on lâche et qu'on a rien, c'est pas une transition, c'est... un abandon quoi ».* (Gabriel, 26 ans) ; *« Bah les lacunes, elles sont qu'effectivement, on est, enfin en voyant la majorité d'enfant qui se retrouve comme ça laissé à l'abandon une deuxième fois, les lacunes elles sont là. On peut pas faire un travail de construction d'un enfant puis l'abandonner, enfin voilà, moi autour de moi, là pour le coup, l'histoire des 21 ans c'est quelque chose que j'ai entendu, beaucoup. Donc ça c'est pour moi la plus grosse lacune pour moi, de l'ASE. Et voilà, et ce suivi qui n'est pas fait, qui n'est pas fait parce que moi j'ai pu entendre dire qu'il y'a d'autres enfants derrière nous, qui avaient besoin d'aide et que voilà, mais on peut pas faire le travail à moitié ».* (Hervé, 26 ans). Paradoxalement on demande à ces jeunes une indépendance très rapide sans qu'ils aient pu expérimenter pendant la prise en charge une autonomie progressive dans les décisions de la vie quotidienne (Robin et Séverac, 2013). Cette contradiction, entre le temps de la protection, marqué par l'incapacité et le temps de l'âge adulte marqué par la liberté de décision est très bien exprimée par Lisa (23 ans) : *« on te balance comme ça dans la rue, vas-y, fais ta route, fais tes choix, voilà, ça m'a un peu dérangée ».* La difficulté signalée ici par Lisa est celle de sortir « du cocon » de la protection pour aller vers l'inconnu voire l'anomie avec la crainte de perdre les liens et les supports disponibles : *« Ah oui, énormément, énormément peur parce que quand on est en placement familial,*

voilà, on est quand même, je pense, dans un univers assez protégé, on te protège contre tes parents, on te protège, enfin tu vois des psys, t'as des éducateurs. Et d'un coup en fait tout disparaît après, la famille d'accueil soit elle reste en contact avec toi, soit elle reste pas en contact. J'ai eu la chance de rester en contact mais bon c'est quand même resté assez superficiel, nos rapports ensuite. Et oui, euh, ça a été assez difficile, parce que je me suis sentie, y avait une certaine insouciance que je perdais d'un coup. Bon, voilà, j'ai mon bac et j'ai eu l'impression d'être quelque part, ben que j'entrais dans un monde que je connaissais pas tellement ». (Lisa, 23 ans). C'est cette même crainte qui est exprimée par Dora qui a l'impression d'entrer dans le néant : *« J'parlerai pas de transition moi, parce que concrètement y'en a pas. C'est tu passes d'une prise en charge à rien en fait. Et déjà avant d'arriver à la date de fin, tu sais que ça va être la fin. Tu sais qu'à partir de là tu pourras plus te tourner vers certaines personnes parce qu'elles seront plus à même de pouvoir t'aider elles auront plus les moyens, elles, c'est même pas leur rôle de t'aider, donc, c'est même pas une transition, y'a pas de transition qui se fait ».* (Dora, 23 ans) ; *« Moi je mettrais pas la 'transition', je dirais pas 'transition', je dirais tout simplement, j'serais beaucoup moins... moins floue en fait, j'dirais tout simplement, je sais pas, après la DDASS, y a quoi en fait, enfin tu vois, pour moi c'est pas une période de transition »* (Lisa, 23 ans). La crainte évoquée par les jeunes sortant est de se retrouver sans soutien sans pouvoir anticiper : *« Oui, ça m'a fait peur. Parce que effectivement, on se retrouve, enfin on sait très bien qu'on va se retrouver avec, entre guillemets, plus rien du tout. Et donc, on essaye d'anticiper, mais quand on est encore étudiant, on sait pas trop, on peut pas trop véritablement anticiper parce qu'à part les bourses d'études, c'est pas évident, d'aller trouver un boulot comme ça, alors qu'on sait pas forcément comment on fait un CV, des choses comme ça »* (Hervé, 26 ans). La crainte la plus partagée est celle de la perte de liens face à la solitude : *« Parce que j'me pose encore plein de questions. En fait, j'ai un peu peur en sortant du foyer, d'être perdu, d'être tout seul. Même, si je sais qu'il y a plein de gens autour de moi. J'me sentirai seul, quoi. Et j'ai besoin de travailler là-dessus ».* (Christopher, 16 ans). In fine la crainte la plus vitale est celle de ne plus exister dans le regard de l'autre, de n'être plus rien : *« Non, mais moi j'trouve que c'est un peu atroce en fait, c'est fini, donc tu n'existes plus »* (Lisa, 23 ans)

Malgré ces représentations divergentes de l'accompagnement, pour tous(tes) le passage à l'âge adulte est synonyme d'indépendance et d'autonomie.

Des parcours entre indépendance et autonomie

Si l'indépendance matérielle est incontournable, et l'objet constant de leurs préoccupations; l'autonomie (identitaire, affective et subjective) est encore à construire pour beaucoup d'entre eux/elles. Il y a en outre une différence de rythmes entre les éléments objectifs d'indépendance, rapidement acquis et le sentiment de devenir adulte, objet de négociation. *Etre adulte* : peut signifier s'assumer financièrement, donc avoir un travail, avoir un logement, être en couple, mais ces éléments de statut ne sont pas nécessairement porteurs d'identifications dans le *devenir adulte*. Se pose, alors, la question de l'identification à « des autrui significatifs ».

Les jeunes partagent les représentations communes concernant les éléments objectifs du statut d'adulte : c'est, bien sûr quitter le domicile familial, ce qui est acquis de gré ou de force pour eux, mais nécessite de trouver un logement. C'est aussi et surtout s'assumer financièrement donc avoir une source de revenus. C'est enfin la mise en couple et la parentalité. Mais ils partagent moins les représentations subjectives du devenir adulte avec les jeunes de la population générale, puisqu'ils/elles ont l'impression de devenir plus matures plus tôt.

Chez les jeunes dans leur ensemble en France, les différences tiennent bien sûr aux statuts : les étudiants s'installent en couple et quittent en moyenne plus tardivement le domicile familial que les jeunes travailleurs (Galland 2000). Des différences sont aussi marquées entre garçons et filles par une plus grande précocité des filles dans la décohabitation d'avec les parents et dans la mise en couple. Par contre leurs représentations du devenir adulte diffèrent peu en fonction du sexe ou du statut.

L'indépendance

Etre indépendant financièrement

C'est bien sûr un critère essentiel de l'être adulte, mais qui se révèle éminemment problématique pour les jeunes interviewé(e)s : presque tous et plus particulièrement, ceux qui ont plus de 21 ans (c'est à dire au-delà des CJM) ont conscience de cette nécessité et font état de problèmes financiers sinon d'inquiétudes. C'est comme un souci permanent le sujet est abordé par tous. Il signe l'inégalité, et même pour certains, l'injustice de leurs situations; ils/elles y reviennent même souvent au cours des entretiens quand on leur demande ce qui est difficile ou négatif pour eux : *« même si je travaille samedi et dimanche c'est pas suffisant pour payer mon loyer »* ; *« j'essaye de m'en sortir, je dois payer mon loyer, payer mes factures, payer le camion, payer les assurances »*. Ils/elles ont pour ressources que ce qu'ils/elles gagnent et pour certains par des « petits boulots » en marge de leurs études, pas d'aides familiales comme en ont encore beaucoup d'autres jeunes (notamment étudiants) mais parfois des aides institutionnelles ou associatives. C'est le problème principal de leur situation bien sûr corrélé avec les questions d'emploi et/ou d'études.

Les chercheurs/ses pairs

« On a, en effet, un sentiment lancinant de ne pas être comme les autres »

Les études...et leur financement

Les études sont rarement ce qu'elles devraient, ou pourraient être notamment à cause de la pression institutionnelle pour se mettre au travail ou bien parce que les pressions financières sont trop fortes. Ce sont donc souvent en termes de frustration que les études sont évoquées :

« Je voulais réussir mes études avoir mon diplôme et ne pas me laisser couler financièrement, j'ai des problèmes financiers presque tous les jours... je pourrais arrêter mes études et travailler, ou prendre un travail à côté qui me mettrait en échec au plan scolaire...la difficulté c'est financièrement... si j'avais les fonds, le budget qu'il me faut par mois jusqu' à la fin des études... j'aurais vraiment pas de problème... sans budget on n'arrive pas à se loger cela va ensemble » (Roselyne, 21 ans)

Ce qui donne aux jeunes enquêté(e)s un fort sentiment d'injustice, mais nous y reviendrons dans le point 4.2 :

« Je trouvais que c'était pas normal de devoir faire déjà un choix, faire des études courtes parce que mon statut ne me permet pas de faire des études longues » (Hervé, 26 ans)

Les chercheurs/ses pairs

La scolarité est un espace neutre de liberté...à préserver, c'est très important. Les études représentent souvent le moment de l'écart, de l'ouverture des possibles...mais cette ouverture peut très vite se refermer avec une injonction à une formation courte et l'assignation à un statut disqualifié.

Il ne faut surtout pas comparer les trajectoires des jeunes sortant de l'ASE aux classes populaires. D'une part tous les jeunes placés ne sont pas tous issus de classes populaires. D'autre part, il ne faut pas confondre les anticipations de non réussites réalisées par une famille et une imposition d'une formation courte par une institution. Il y a des habitus différenciés pendant les trajectoires, et des socialisations différenciées apprises au cours de l'accueil.

L'emploi

C'est bien sûr le nerf de la guerre et, un souci qui peut aller à l'encontre du déroulement des études entraînant des circuits courts de formation et des mises au travail prématurées... c'est une préoccupation lancinante : « *je n'arrive pas à trouver de boulot. ; j'ai cherché mais c'est le moment de la crise..et je ne trouve pas comment je vais payer mon loyer c'est ce qui m'a fait un peu peur* » (Christopher, 16 ans) ; « *J'ai accumulé 2 emplois manutentionnaire à 5 h du matin, puis chez un disquaire, et ensuite j'allais faire mes cours ... je suis encore étudiant, j'ai des cours à financer et je me retrouve à découvert* » (Hervé, 26 ans).

Les jeunes chercheurs pairs

Il y a aussi beaucoup de jeunes qui font des petits boulots dans la population étudiante en général. Mais l'alternative est entre faire des petits boulots ou des études... Pour les CMJ, il y a une condition, c'est de ne pas travailler. Donc, on ne déclare pas de travail au CJM, car l'allocation peut être suspendue si on travaille ! donc on travaille au black !

Le permis de conduire, comme accès à l'indépendance

Ce diplôme non scolaire, convoité par beaucoup, a suscité de nombreux commentaires suite aux exemples, jugés très réalistes, donnés dans les entretiens, en écho aux vécus des chercheurs pairs. Ainsi, Vera (22 ans), sans aide financière familiale, explique l'impasse dans laquelle elle se trouve :

« Moi j'sais que j'ai fait le permis à 1euro par jour et bon, ça m'a aidée mais j'veux dire, j'ai manqué d'heures et j'ai manqué de ressources financières, parce que les heures de conduite c'est extrêmement cher et du coup j'ai pas pu continuer et malheureusement j'ai mon code en poche mais j'ai pas passé la conduite, il me reste un an avant de perdre mon code et j'suis allée dans des autos écoles, où ils me redemandent 1100 euros que j'peux pas sortir quoi, donc, bon ça m'embête un peu d'avoir payé déjà 1200 euros pour rien et voilà quoi, du moment où les parents ils aident pas et nous on gagne le SMIC, franchement pour se payer le permis c'est quasiment mission impossible quoi ! C'est vraiment, c'est, c'est dur ! Parce que ça coûte très cher. »

Alan, plus jeune, passe le brevet qui lui permettra de conduire son scooter :

« Mais non mais moi j'ai mon scooter. Ok. Mais pour l'instant j'ai pas l'droit d'le conduire. (rires) Ouais. Toi t'as un scoot, t'as pas l'droit d'le conduire pour l'instant. Ouais. Ben c'est mon patron qui l'a pour l'instant puisque j'suis en train de passer le BSR... Aujourd'hui j'étais en conduite. Ah, ok, d'accord. Ce qui explique le casque Voilà. » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4)

Cette possibilité se négocie, entre employeur et équipe éducative, en fonction de son âge, de ses besoins et de ses désirs. Cet apprentissage marque ainsi le passage, autorisé et accompagné, à une nouvelle étape de sa vie. Il le dit avec un mélange d'impatience et de fierté.

Le logement

C'est un problème récurrent pour beaucoup, lié bien sûr aux questions financières et objet de débrouilles et de bricolages : « *Si ça me fait un peu peur. Oui. Oui, parce que avant de quitter ici, je ne sais pas, j'ai pas encore un travail. Et au niveau du logement aussi, ça me fait un peu peur quoi* ». (Wallace, 19 ans). Dans certains cas, les supports dans la suppléance sont des ressources pour accompagner dans la recherche d'un logement voire pour le meubler.

La mise en couple

Beaucoup des jeunes interviewé(e)s évoquent un copain ou une copine, comme quelqu'un d'important auprès duquel ils/elles trouvent soutien, conseil et réconfort. Plusieurs imaginent leur avenir d'adulte en couple et en famille, mais aucun ne vit actuellement son couple sous le même toit : est-ce à cause des conditions matérielles ? Ou la question est-elle prématurée ? Il semble que leurs priorités sont ailleurs. La mise en couple est tardive, aussi, dans la population générale notamment étudiante.

Les chercheurs/ses pairs

Nous n'avons pas posé de questions sur la vie amoureuse, peut-être est-ce de l'ordre du privé ? Mais c'est dit « au détour » de la discussion. Il y a aussi une stratégie à taire le couple car c'est considéré comme illégitime, et cela entraîne des ruptures de CJM. Alors que la co-location et les appartements partagés sont autorisés, donc au lieu de dire qu'on est en couple on parle d'appartements partagés, ça passe mieux. On connaît des jeunes filles enceintes, des jeunes mères, il y en a ; on ne les a pas interviewées, mais on aurait pu en trouver. Elles n'ont pas de CJM, elles sont virées, elles changent de statut et de catégorie. Il y a un contrôle rapproché dans certains cas (par exemple en cas de grossesse).

L'autonomie

L'autonomie, ou le sentiment d'être adulte, n'est pas nécessairement lié à l'indépendance, c'est-à-dire au franchissement des seuils considérés plus haut. Elle renvoie à un certain nombre d'autres éléments identitaires : sociaux et relationnels. C'est ce que Van de Velde (2008) appelle « un processus d'autonomisation identitaire » qui se construit progressivement. Les jeunes interviewé(e)s disent bien qu'être adulte consiste pour eux à assumer les conditions de leur indépendance forcée. Mais ils/elles disent aussi beaucoup leur solitude, c'est-à-dire leur difficulté à s'inscrire dans des groupes d'appartenances et leur besoin (et le manque de..) d'aide et de soutien. Ce qui semble signifier le manque, auprès d'eux, d'adultes « significatifs » porteurs potentiels d'identifications : si certains ont trouvé dans leurs entourages ces adultes « référents », ce ne sont plus toujours les éducateurs ni les familles d'accueil qui remplissent cette fonction. Les études plus générales concernant les jeunes en France montrent « la quasi-unanimité » de l'extrême importance de la famille dans ces soutiens au devenir adulte.... Nous reprendrons ces premiers éléments dans la partie consacrée aux supports et aux liens en 4.3.

Assumer

Les jeunes enquêtés perçoivent le devenir adulte, comme le fait de ne plus avoir besoin de personne, de ne plus dépendre de personne, dans une autonomie marquée par la non dépendance plus que l'interdépendance :

« Un adulte c'est quelqu'un qui peut se débrouiller tout seul ; qui n'a plus besoin de personne. C'est le fait que tu peux assumer... se dire que maintenant on va travailler toute sa vie ; la maturité je l'ai depuis que j'ai 16 ans ; je ne sais pas si on passe à l'âge adulte, tu peux avoir 18 ans être majeur et ne pas être adulte dans ta tête » (Hervé, 26 ans)

« Etre adulte c'est avoir un peu plus de liberté, enfin... pas de la liberté, mais... ne plus être, je ne sais pas, ne plus dépendre de personne, c'est que... tout ce que je fais, je sais que c'est contrôlé, et que voilà quoi. C'est pas que je ne vais pas me contrôler, c'est que, c'est moi qui décide. Enfin, je vais décider de ce que je fais et de ce que je ne fais pas. » (Christopher, 16 ans).

Mais la nécessité de s'assumer seul(e) à laquelle ils/elles sont confronté(e)s peut faire porter sur eux la responsabilité de leur réussite comme de leurs échecs : « *J'ai toutes les responsabilités, si je ne réussis pas ce sera de ma faute ; si je réussis ce sera grâce à moi* » (Roselyne, 21 ans).

Cette nécessaire autonomie semble fragile parce que l'image de soi et la construction de soi, sont nécessairement liées au regard des autres et à un besoin de reconnaissance et de valorisation : « *À partir de ce moment-là je me suis dit tu n'as pas le droit à l'erreur... je vais montrer de quoi je suis capable. J'ai un désir de reconnaissance ... je veux faire ma grande* » (Camille, 23 ans)

Faire face à la solitude

Un sentiment de solitude apparaît à un moment ou un autre dans presque tous les discours... Il semble signifier que ce passage à l'âge adulte ne leur permet pas ou peu d'appartenances au sens de groupes d'appartenance. C'est-à-dire que les jeunes interviewé(e)s ne se sentent pas appartenir au même monde que les jeunes de leur âge, qui leur semblent insouciantes, parce que pèsent sur leurs épaules des soucis que les autres jeunes ne partagent pas. L'appartenance aux « cas soc » est bien sûr refusée car vécue comme négative. Ils/elles ne sont pas (ou pas encore) non plus dans des appartenances professionnelles ou sociales adultes. Les différentes ruptures et les changements sociaux peuvent conduire à des ruptures d'appartenances et des difficultés d'identification (comme continuité de soi, de ses environnements et de ses relations).

Ceci est aussi lié aux conditions matérielles très difficiles et mobilisantes, qui rendent compliquée une socialisation, cependant nécessaire à tout être humain, et encore plus à un jeune accédant à l'être adulte : on ne peut le faire seul, on ne peut entrer seul dans la société :

« Parce que moi personnellement j'arrive pas. Les gens de mon âge, ben t'sais quand t'es là, ouais, faut que je pense à mon loyer (...) Y sont là ouais, j'suis pas comme ça, mais c'est vrai que toi, t'es là, tu rigoles avec eux, l'soir eux y rentrent y vont chez leurs parents...., moi faut que j'aïlle à l'assurance, faut que j'aïlle j'sais pas où, c'est pas signé, c'est pas ceci. Ouais 'viens ce soir on sort, on va j'sais pas où', 'ouais j'peux pas venir, j'ai pas qu'ça à faire'. » (Camille, 23 ans)

C'est également lié à la prise en charge qui a pu également entraver leurs relations avec l'extérieur :

« Quand je suis arrivée, j'étais petite, ils disent : 'ouais vous êtes des enfants comme les autres', mais juste quand tu veux aller dormir chez un pote ou un truc comme ça, c'est la catastrophe, limite, la mère d'une de mes amies, elle a dû envoyer une lettre au juge, elle a attendu un an, pour que je puisse dormir chez elle. Alors qu'un numéro de téléphone ça aurait suffi et voilà y'avait tout ça. On a pas trop le droit de sortir, de s'amuser alors que c'est de notre âge. À part ça, j'trouve qu'ils font ce qu'ils peuvent même si des fois, ça m'énervait d'être ici, mais voilà, j'trouve que c'est un assez bon foyer. » (Sophie, 16 ans)

Les chercheurs/ses pairs

En effet, c'est difficile de garder des relations d'amitié quand, par exemple, on ne peut pas aller dormir chez eux, ni les recevoir en retour. Le foyer crée un groupe mais pas la famille d'accueil. Les relations lycéennes sont importantes pour les jeunes, mais les jeunes sortant de l'ASE ont souvent vécu beaucoup de ruptures (trop de ruptures), ce qui empêche de garder un groupe d'amis. Entre l'autonomie et l'indépendance il y a aussi la maturité liée à la conscience de priorités différentes : on nous dit beaucoup qu'on est plus mature que d'autres, mais ceci nous isole aussi des autres.

Trouver des soutiens

La question de l'identification des jeunes à une personne adulte se pose avec acuité ; quand la plupart des jeunes font aujourd'hui beaucoup référence à leurs familles dans leurs constructions d'adulte.

Sauf quelques exceptions les enquêté(e)s estiment avoir été assez bien suivi(e)s jusqu'à 18 ans ; ensuite c'est pour beaucoup une déception de sentir une sorte de lâchage des éducateurs/ices, et là encore, le sentiment de continuité est mis en défaut :

« Heu... moi je pensais que même si je partais de l'ASE, je garderais contact avec mon éduc. Et en fait pas du tout, c'était vraiment, une fois qu'officiellement c'était fini, je n'ai plus aucun contact. Elle ne m'a jamais rappelée. Donc voilà, moi je pensais honnêtement qu'ils m'auraient suivi un tout petit peu. On était, en plus, sensé faire un bilan qu'on a jamais fait et, donc voilà » (Melissa, 22 ans).

Un exemple nous est donné par Vera de ce que des chercheuses ont appelé « une identification à un autrui significatif » : elle a trouvé en la mère de son copain, cet adulte référent ; mais cette personne est hors système ASE... est-ce un hasard ou une nécessité ? Nous approfondirons cette question dans la partie 4.3.

« Heureusement que j'ai été prise en charge par des gens... très bien, mais voilà, qui n'avaient rien à voir d'ailleurs avec l'ASE, c'était la maman d'un de mes copains, qui s'est très bien occupée de moi, et heureusement elle m'a aidée à trouver du travail, tout ça, mais je veux dire de l'ASE... si je n'avais pas rencontré cette personne, je pense que ça aurait été beaucoup plus difficile. » (Vera, 22 ans)

Les trajectoires

Pour plusieurs auteurs, être adulte est plus un processus qu'un état (Galland, 2009 ; Van de Velde, 2007) : un devenir adulte plutôt qu'un être adulte. Il est intéressant par conséquent de faire une lecture biographique du devenir adulte, ce que nous proposons de faire à la partie 4.3.

Les chercheurs/ses pairs

Les identifications peuvent être multiples. Elles sont liées aux trajectoires. Mais les jeunes sortant de la protection de l'enfance sont en difficulté pour trouver des modèles pérennes : un soutien ou une aide par exemple ce n'est pas un modèle... il y a même peut-être des contre-modèles : « je ne veux pas ressembler à ça, ni à mes parents ni à ma famille d'accueil ». Mais les modèles changent de place... en devenant adultes, on ne les voit plus de la même façon.

Le besoin d'aide et de soutien est différent du besoin d'identification ; en tout cas ce qui est proposé ne permet pas de lien d'affiliation suffisant. Être autonome, ce n'est pas être seul, c'est savoir demander de l'aide.

Comme le montre cette première partie, la perception de la transition à l'âge adulte est beaucoup liée au rapport à l'aide.

4.1.2 Regards sur et rapports à l'aide pendant et après une prise en charge supplétive

Accord sur la thématique et modes de recueil

Le rapport à l'aide a été choisi, lors de la construction de l'enquête avec le groupe des chercheurs/ses pairs, comme thème à exploiter dans la cadre de la recherche. Il a émergé quand la question des inégalités face au dispositif a été abordée. Le regard porté sur les professionnels et les conditions d'attribution de l'aide ont permis d'élaborer des questions autour de ce thème. Il se présente dans le guide de la discussion comme le thème 7 (encadré ci-dessous, cf. annexe 5), qui concerne l'avis porté sur l'aide en protection de l'enfance. Dans le questionnaire, le rapport à l'aide apparaît aussi à travers les questions 16 et 24 : « Vers qui te tournes-tu quand tu as un problème ? » et « As-tu eu l'impression d'être préparé pendant la prise en charge à la sortie ? » (cf. annexe 5).

« Thème 7. Est-ce que tu peux me donner ton avis sur l'aide en protection de l'enfance ? »

1) Durant l'accueil

Qu'est-ce que tu penses de l'aide que tu as reçue ?

Comment tu décrirais la ou les personnes qui t'ont aidé ? Pour toi, quelles sont les qualités pour pouvoir aider et mettre en confiance ?

2) Pendant la préparation avant la sortie

Est-ce que ton départ (de foyer ou de famille d'accueil) a été précipité ? Pourquoi ? Comment ?

As-tu décidé du moment de ta sortie ?

As-tu le sentiment d'avoir été préparé à la sortie (de foyer ou de famille d'accueil ?)

Comment et avec quelle aide ?

3) L'accompagnement au moment de la sortie

As-tu eu un contrat jeune majeur ? Qu'est-ce qui a été mis en place pendant ton contrat jeune majeur pour te préparer à la fin du placement ? As-tu pu négocier les termes du contrat jeune majeur ?

Comment as-tu vécu la période pendant laquelle tu étais en contrat jeune majeur ?

Est-ce que tu as l'impression de t'être beaucoup engagé dans ce contrat ? Est-ce que tu penses que l'ASE s'est aussi engagée ?

Comment as-tu vécu la fin du contrat jeune majeur ?

Est-ce que tu penses qu'après ta sortie et la fin de la prise en charge, tu aurais encore besoin d'un suivi ?

Penses-tu avoir été suffisamment accompagné ? »

Mais tout au long des témoignages, à travers les différents thèmes traités, les enquêtés font référence au rapport à l'aide, en ce qu'il pose à la fois la question du lien, mais aussi celle des conditions d'accompagnement à la transition à l'âge adulte.

Le choix des photos a lui aussi permis une expression des jeunes enquêtés quant au rapport qu'ils ont à cette aide en situation de suppléance. Les raisons et les conditions du placement sont, parmi d'autres facteurs, autant d'éléments qui vont induire le rapport que les jeunes ont à l'aide qui leur est proposée. Cependant, ce rapport à l'aide n'est pas figé, il est amené à évoluer au fil du parcours. Ainsi, dans la photo-discussion, le choix de Jack, 24 ans, fait état, entre les différentes images qui lui sont proposées, de cette évolution. Sa représentation « avant l'âge adulte », est celle de l'homme en colère. Il illustre le sentiment de colère qu'il a connu en début et sur une longue période de son placement. Il explique l'origine de cette colère par un manque de clarté concernant les raisons de son placement, mais également sa durée. Ces facteurs ont développé

chez lui des comportements de ce qu'il perçoit comme un rejet de l'aide et sa colère s'est tournée contre l'institution : « de mes 14 à mes 18 ans, cela a été grosse, grosse prise de tête avec les éducateurs ». Le fait de vivre le placement comme une sanction a, dans son cas, développé un sentiment d'injustice : « *Je l'ai vécu comme une sanction, injuste et donc j'étais super, super en colère ouais, de mon placement à quand je suis arrivé ici, j'étais vraiment en colère. Parce que j'avais pas compris en fait, le but de ce placement, de A à Z, j'étais, j'avais tout faux* » (Jack, 24 ans). Il identifie le changement de son propre rapport à l'aide à la prise de conscience des raisons de son placement, qu'il associe à la consultation de son dossier.

« Heu, ouais, c'était vraiment un début extrêmement difficile, bon en étant pas non plus, tu sais, au bout d'un moment tu cherches les réponses, quoi. Ouais, pourquoi, et puis, j'ai croisé un jour, on m'avait fait lire le... le... j'sais plus le terme exact... le... bah le document qui concernait ma mise en placement quoi. Ah t'as pu lire ton dossier ? Ouep ! Le dossier ASE ? Ouais, ouais, ouais. Ouais, et... c'était un peu l'électro choc, tu vois, tu te rends compte de plein de choses, de délation de tes parents, comme quoi, ils étaient démunis face à, face aux problèmes que tu représentes, machin. Et là tu comprends, tu comprends que c'est pas... que c'est pas une sanction mais une alternative quoi, au bout d'un moment. » (Jack, 24 ans ; chercheur pair 3).

Nous avons d'abord émis l'hypothèse que le rapport à l'aide pouvait s'expliquer par le critère objectif de la durée du placement. La durée du placement pouvait expliquer le degré de connaissance du système d'aide mobilisé dans une marge de manœuvre utilisée, ou de mise en place de stratégies. C'est cependant d'abord à partir d'idéaux types proposés par d'autres chercheurs (sur l'insertion notamment) que nous avons construit notre analyse des différentes situations présentées dans les témoignages. Mais cela nous a conduit à mettre en valeur ce que l'expérience de jeunes adultes confrontés à la suppléance puis à d'autres formes d'aide, plus proches de l'insertion sociale classique, vivaient de particulier. De plus, dans la typologie réalisée, la durée de placement n'est pas absente. Après un rappel d'études qui permettront de transposer une typologie du 'rapport à l'aide', nous explorerons plusieurs thèmes récurrents dans les témoignages et repérés comme cruciaux pour l'équipe de chercheurs/ses pairs.

Du rapport à l'aide en situation d'assistance

Les premiers travaux en France sur le rapport à l'aide sont ceux de Paugam (1991) étudiant « *le sens donné par les individus interviewés à leurs conduites et à leurs expériences.* » Au croisement d'une sociologie interactionniste et d'une analyse de la déviance, il analyse « *dans quelle mesure les populations aidées d'une façon ou d'une autre, ou assistées, résistent à la dégradation morale et à la stigmatisation liées à l'infériorité de leur statut. Il s'agit de reconnaître la possibilité d'une négociation de la disqualification sociale ou, en d'autres termes, l'existence d'une marge d'autonomie à l'intérieur de laquelle les acteurs sociaux peuvent jouer. Ils peuvent participer à la revalorisation de leur identité personnelle – en réinterprétant par exemple les traits négatifs de leur statut social – au contact des institutions avec lesquelles ils sont en relation et du reste de la société.* » Paugam précise et nous y reviendrons dans notre conclusion, que « *l'analyse des stratégies d'utilisation des services d'action sociale et des expériences vécues dans ce domaine permet de comprendre comment les individus se définissent eux-mêmes et parviennent, le cas échéant, à retourner le sens de leur infériorité sociale* » (2013, 50).

Gardant cette même perspective, nous nous appuyons sur des travaux postérieurs, réalisés par Duvoux (2009) concernant principalement les bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI)/ Revenu de Solidarité Active (RSA). Duvoux (2009, 2012) y traite le rapport à l'aide au regard de l'injonction à la norme d'autonomie. D'autres analyses ont traité de cette même norme, à travers le rapport au temps (Longo, 2010), ou au lieu (Martouzet, 2013). Ainsi, l'autonomie, terme évoqué quotidiennement par les professionnels, et par les enquêteurs/rices et enquêté(e)s dans différents registres, que signifie-t-elle ?

Ehrenberg (2010) définit l'autonomie comme la volonté de s'autogouverner soi-même. Il l'étudie en parallèle de la contrepartie, s'appuyant sur le rapport du groupe de travail « Ville, Santé mentale, Précarité et Exclusion » de la DIV, intitulé *Une souffrance qu'on ne peut plus cacher* (1995), dans lequel était constaté : « *L'effort demandé aux personnes pour s'insérer est en général bien supérieur à celui qui est demandé aux personnes bien intégrées socialement (...). Tout se passe comme si des démarches complexes, comme celles du contrat, du projet (d'emploi, de formation, de vie) étaient requises essentiellement des personnes les plus marginales* ».

Dans le contexte de l'intervention sociale, l'autonomie désigne le plus souvent la capacité de pouvoir sortir d'un dispositif d'aide, soit l'autonomie entendue comme indépendance aux institutions sociales. Ainsi, l'« autonomie » s'oppose à l'« assistance ». Et lorsque l'accès à l'autonomie prend la forme d'injonction, elle est alors perçue comme une contrepartie de l'aide dont les personnes bénéficient. Astier (2006) explique que les personnes qui bénéficient d'une aide ont dès lors à « subir durant leurs parcours à de nombreuses reprises une injonction à se raconter en contrepartie de l'aide ». La contrepartie, en suppléance familiale des jeunes en protection de l'enfance, se manifeste sous différentes formes. Une de ses formes, repérée par Duvoux, dans le contexte des bénéficiaires du RMI, est le lien relationnel à la structure d'aide, « *le lien interindividuel chargé d'affect* ».

Injonction à l'autonomie et contrepartie de l'aide en suppléance familiale

Le rapport qu'ont les enquêtés à l'aide en situation de suppléance sera traité à partir de cette question de la contrepartie, autrement dit de ce qui est attendu d'une personne qui perçoit une aide. Nous constaterons alors un déplacement d'une question sociétale à un niveau individuel, avec le glissement d'une responsabilité collective à une responsabilité individuelle, qui se manifeste notamment, pour la fin de la prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, par la contractualisation de l'aide. Cette contractualisation peut être reliée à l'amplification d'une contrepartie qui se présente comme l'injonction de trouver du travail, objectif ou condition de sortie du dispositif de protection de l'enfance pour les jeunes, mais aussi à travers des attitudes attendues.

Dans la suppléance familiale, des enfants et adolescents bénéficient d'une assistance, nommée « protection ». Ils vont développer différentes stratégies face à cette aide, avec de possibles contournements des contraintes, dans un but de liberté de penser et d'agir. Ces stratégies peuvent être interprétées par les professionnel(le)s comme autant de « manipulations », les conduisant à élaborer des représentations de catégories de jeunes, plus ou moins conformes aux attentes institutionnelles. La contrepartie peut donc se présenter de manière implicite en prenant la forme d'attentes de l'institution à leur égard, se traduisant par des comportements attendus. Ces attentes engendrent elles-mêmes des stratégies mises en place par les jeunes en fonction de ce qu'ils en perçoivent, orientant leur rapport à l'aide.

Lors de leur passage à la majorité, les jeunes qui ont connu un placement vivent un changement de statut non seulement perceptible administrativement, mais aussi dans l'accompagnement qu'ils/elles reçoivent. Leur rapport à l'aide se situe dès lors entre la perception des liens et celle de l'injonction à l'autonomie. Cette double approche s'explique par le changement de statut qui s'opère au sein d'une même instance, au passage à la majorité : lorsqu'ils/elles sont mineur(e)s ils/elles sont considéré(e)s comme à protéger, à leur majorité à insérer. Le regard porté sur eux change également puisque le passage à la majorité est vécu comme un changement de dispositif, d'une sortie de protection, pour un accompagnement davantage tourné vers l'insertion.

De plus, ce contexte supplétif s'inscrivant dans une problématique de l'attachement, le rapport à l'aide se noue plus dramatiquement dans un rapport aux liens. Leur maintien, leur création, leur disparition ou tout autre forme, que ce soit au sein du milieu supplétif ou en dehors, peuvent être également perçus comme une injonction. La complexité de ces rapports noués sous-tend les analyses qui suivent, dans ce chapitre et les suivants.

Trois types de rapports à l'aide en situation d'assistance

Duvoux (2012) observe ainsi, dans le cas du RMI, trois types de rapport à l'aide : distancié, attaché, contrarié, que nous allons transposer.

La définition donnée à l'aide diffère dans ces trois rapports. Dans le rapport à l'aide 'distancié', « l'enjeu pour les allocataires est de prouver et de se prouver qu'ils sont des individus autonomes, pour qui le « dispositif » n'est qu'une aide bienvenue dans un moment critique ». Dans le rapport à l'aide 'attaché', « ils valorisent beaucoup plus la dimension de relation intersubjective avec le travailleur social. Au-delà du soutien de type affectif qu'ils peuvent trouver dans la relation d'accompagnement, la reconnaissance du caractère social de difficultés qu'ils vivent pour l'essentiel sur le mode de l'échec personnel explique pourquoi ils valorisent cet accompagnement social ». Dans le rapport à l'aide dit 'contrarié', « une forte ambivalence affective caractérise leurs relations avec les travailleurs sociaux. Elle place la relation sous la modalité du conflit ou de la revendication d'une autonomie que le dispositif ne permet pas d'atteindre, d'où le refus exprimé par ces personnes de se conformer à la demande institutionnelle d'autonomie ».

La perception du rapport à l'aide est, du fait de ces définitions différentes, variables d'un « bénéficiaire » à l'autre. Dans le premier cas de figure, l'aide est perçue comme un droit, dans le second avec un sentiment de reconnaissance, dans le troisième avec un sentiment de redevabilité. La contrepartie est alors respectivement contournée, intégrée ou refusée. Et le rapport à la notion de projet se traduit différemment : dans le rapport distancié, on observe une anticipation avec l'élaboration de différents projets en lien avec un projet initial ; dans le rapport « attaché », une anticipation pour un unique projet ; dans le rapport contrarié, peu d'anticipation dans la mise en œuvre d'un projet et une part importante donnée au hasard.

Ces rapports à l'aide en situation de suppléance familiale

Ces trois rapports vont donc être mobilisés pour lire les témoignages des jeunes pris en charge en protection de l'enfance.

Le rapport « distancié »

Pour les enquêtés qui se rapprochent du premier type de rapport « distancié », le(s) lien(s) est exprimé comme nécessaire dans le passage à l'âge adulte, mais joue un rôle secondaire face aux capacités individuelles. Il est un moyen pour la réussite ou mise en place des projets. Pour ces enquêtés, l'aide est perçue comme un droit et ne nécessite donc pas de contrepartie, « *c'est envers eux qu'ils sont engagés, plus qu'envers un interlocuteur* » (Duvoux, 2012). Les jeunes qui témoignent sont dans des parcours très différents, mais donnent le sentiment que rien ni personne ne pourraient les arrêter :

« Vraiment, vraiment on m'a pas mis la pression, parce que je me rappelle très bien, le moment que j'étais avec l'assistance sociale à l'enfance, je n'ai jamais eu de problème avec eux. Pourquoi ? Parce que eux, ils ont trouvé que j'étais quelqu'un qui était en règle, même à l'école, partout, les foyers où j'étais, donc on parle de moi en bien. » (Alec, 22 ans)

« D'accord. Donc t'expliquais comment construire ton projet, etc. et est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont aidé, à la fois, ta famille d'accueil, l'ASE ou autre justement à construire ce projet ? *Professionnel ? Professionnel, scolaire, après la prise en charge... Alors, bien sûr les référentes parce qu'elles sont tenues de le faire mais après au-delà de ça, y'a pas grand monde, hein, même la famille, elle a pas vraiment été là, j'dirais presque jamais, en tout cas, pour ce passage-là, et donc c'est pour ça que je suis totalement détaché d'eux donc, voilà c'est un peu, bon après moi ça me fait rien du tout ! C'est plutôt eux qui doivent se reprocher certaines choses. Mais non, au-delà de ça, on va dire que je m'y étais un peu préparé seul avec ma petite sœur quand même, parce que elle va elle aussi bientôt, enfin dans un an, passer en contrat jeune majeur » (Angy, 20 ans ; chercheur pair 1).*

Cette combativité leur renvoie une image positive d'eux-mêmes, ils en tirent un bénéfice, celui de se sentir suffisamment fort, de pouvoir faire face. Ainsi, Roselyne assume la responsabilité de ce qui lui arrive :

« J'ai toutes les responsabilités, si, je réussis pas ce sera de ma faute ; si je réussis ce sera grâce à moi » (Roselyne, 21 ans).

« J'avais pas mon mot à dire, donc on choisissait pour moi, eh ben oui, sur le coup, quand on est jeune, on sait pas pourquoi, on trouve que c'est une injustice, eh ben finalement, ben tout ça ça m'a appris euh à être beaucoup plus forte aujourd'hui et à compter que sur soi, voilà, et, euh, non ça m'a appris beaucoup d'choses » (Roselyne, 21 ans).

Les conditions de prise en charge, leurs contraintes, sont ici perçues comme vecteur d'une construction identitaire, ce que nous développerons en conclusion.

Le rapport « attaché »

Dans le rapport à l'aide 'attaché', « ils valorisent beaucoup plus la dimension de relation intersubjective avec le travailleur social ». Au-delà du soutien matériel qu'ils peuvent trouver dans la relation d'accompagnement, ils valorisent sa dimension affective.

« Enfin, j'pense que j'serais pas équilibrée comme je le suis aujourd'hui si j'avais pas été en famille d'accueil, donc, euh... J'ai l'impression que j'me contredis énormément, c'est trop bizarre, mais oui, enfin j'suis quand même contente d'être tombée dans une famille d'accueil, après il y a des choses qui n'allaient pas forcément dans cette famille, et après j'leur dois beaucoup et heureusement que j'ai pas vécu avec ma mère, heureusement qu'j'ai été prise en charge à l'âge de 2 ans » (Lisa, 23 ans, chercheuse pair 8).

Le rapport « contrarié »

Le dernier type de rapport, qui concerne moins d'enquêtés que les deux premiers, est un rapport « contrarié » ou « désenchanté » à l'aide. Ce regard porté sur l'aide est lié à une expérience douloureuse durant le placement. Leurs soutiens se trouvent en dehors de l'aide proposée. Ils/elles ont pourtant le sentiment d'être redevables et éprouvent besoin de se défaire de ce statut. Les extraits qui suivent montrent cette tension autour de cette aide qu'il faut accepter, au prix de conciliation que ces jeunes n'acceptent pas :

« C'est-à-dire, heu... est-ce que tu a été suffisamment préparée, heu, à ton départ en fait ? Non. Non, parce que j'ai été... virée de mon dernier placement et ensuite j'ai été chez quelqu'un, qui heureusement a été très gentil mais après y'a plus trop eu de suivis. À partir de mes 17ans, y'a plus eu trop de suivi quoi. J'ai reçu une aide financière mais... ensuite... c'est tout. Enfin, c'est tout, vraiment c'était pour le logement, mais c'est tout. (Véra, 22 ans ; chercheuse pair 6)

Gabriel illustre particulièrement bien ce désenchantement, avec un cumul d'échecs au cours de la prise en charge : « peut-être, peut-être... mais je pense que voyant que j'étais pas motivé, ils... c'est : si tu te binges pas, on se bonge pas, quoi ! C'est ça, quoi » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4). Il avait dès le début (alors âgé de 11 ans), été très réticent au placement : « En famille d'accueil... déjà c'était tout au début, j'avais 11 ans, et j voulais pas y aller. C'est super, c'est super dur, quoi. Donc, au fur et à mesure tu t'y fais

mais bon, c'est un peu long quoi. Donc, au bout d'un certain temps on s'y fait quoi, mais bon, de toutes façons, comme après je retournais quand même de temps en temps chez mes parents... » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4). Et cette attitude perdure dans son rapport à l'aide, qu'il ne sollicite que s'il en est « obligé » : *« La personne qui a la priorité qui s'occupe des logements m'a aidé à avoir un logement. Ils m'ont aidé un peu, en me donnant des adresses, parce qu'à un moment j'étais un peu... disons financièrement, j'étais un peu dans la panade, parce que j'étais en arrêt maladie, je touchais pas grand-chose, donc j'étais obligé de... me faire aider on va dire. »* (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4). Et dans son cas, le refus d'un projet qui lui tenait à cœur le démobilise. On sent que l'enquêteur prend son parti, et insiste sur cette réciprocité dans le contrat qui lie aidants et aidé, dont il a été beaucoup question dans les échanges entre chercheurs :

« T'as des doutes, parce que tu pensais ne pas être assez engagé dans ce contrat ? Je me suis... ouais j'me suis pas, bah disons, ouais, j'ai été démotivé par leur refus de mon projet. Ouais, voilà, je me suis pas trop démené pour... mais tu t'es pas trop engagé mais parce que l'aide sociale à l'enfance t'estimais qu'elle n'était pas aussi engagée qu'elle aurait dû. Ouais, c'est sûr. » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4).

Un rapport qui se nuance ou évolue

Ces rapports à l'aide, on l'a vu, ne sont pas figés, comme le montrait le récit de Jack au moment de la photo-discussion. Certains jeunes peuvent au fil de leur parcours, passer d'un type de rapport à un autre. Des changements de rapport peuvent être observés à la fin de l'adolescence en raison d'éléments objectifs comme une rupture ou un changement de lieu d'accueil, mais aussi d'éléments moins lisibles et propres à la maturation de chacun. Maëlle, à la majorité, souhaite arrêter la prise en charge, qu'elle signifie comme une « rupture de contrat », et insiste sur le fait que c'est une décision personnelle, même si les éducateurs sont du même avis.

« Donc à 19 ans, tu as fait toi-même le choix de rompre le contrat jeune majeur, parce que tu pouvais le renouveler ? Je ne pouvais pas le renouveler. Ça faisait, c'est... heu... pour eux ils estimaient que j'avais pas à le renouveler. Mais en même temps c'était mon choix aussi quelque part. Parce que je voulais arrêter. D'accord, donc, tu voulais arrêter, et ils ont estimé que tu n'avais pas à le renouveler ? Oui, pour eux, ils estimaient que... Et est-ce que tu t'es sentie prête en fait ? Parce que c'était pour eux, mais selon toi, qu'est-ce que tu pensais ? Certes, tu ne voulais pas, mais est-ce que tu te sentais vraiment prête ? Ah si je le voulais, au contraire, c'était quelque chose qui...que, oui je voulais et que oui je me sentais prête vis à vis de ça, oui, du moment de la rupture du contrat » (Maëlle, 21 ans, chercheur pair 6).

Hervé juge avoir eu une prise en charge de qualité :

« L'ASE, enfin c'était la DASS, puis après l'ASE du coup, et c'était très bien organisé dans le sens effectivement où l'éducateur venait nous voir dans la famille d'accueil, on avait notre psychologue de service, enfin qui habitait une petite ville à côté qu'on allait voir, donc on avait le médecin, enfin un médecin qui nous suivait, heu... notre mère habitait M, donc on allait la voir de temps en temps donc voilà, une, la famille d'accueil nous a toujours suivis dans ce qu'on voulait faire, donc voilà toujours à appuyer nos projets » (Hervé, 26 ans).

mais a vu basculer le rapport à sa famille d'accueil quand elle apprend son homosexualité,

« enfin, y'a eu un gros clash au sein de la famille d'accueil (...) et il y avait tellement de pression que je me suis dit non je peux pas, je peux pas voilà. Ma chambre que j'avais là-bas, n'était plus ma chambre, je prenais une chambre autre, voilà, donc j'étais quelqu'un de passage au final et puis, on m'adressait pas la parole, heu, enfin voilà, donc leur vie se faisait la semaine, moi je revenais j'avais pas participé à ce qu'ils avaient fait, de toutes manières ils m'en voulaient... » (Hervé, 26 ans).

et s'effacer à la majorité les soutiens éducatifs :

« qu'avec le secteur, enfin, j'ai jamais pu retrouver le numéro pour les recontacter mais j'ai voulu le faire à un moment donné et leur dire, mais ce que vous avez fait c'est pas la meilleure des choses, aucun renseignement, enfin aucun suivi » (Hervé, 26 ans).

De même, certains jeunes peuvent avoir un type de rapport à l'aide qui se situe entre deux types de rapports, où l'on sent une grande ambivalence chez l'enquêté, qui éprouve un sentiment de lâchage injustifié, au regard de l'expérience affective et de sa capacité à tenir bon sur un projet. Ainsi pour Mélissa, son rapport à l'aide se situe entre attachement et contrariété :

« Heu... moi je pensais que même si je partais de l'ASE, je garderais contact avec mon éduc. Et en fait pas du tout, c'était vraiment, une fois qu'officiellement c'était fini, j'ai plus aucun contact. Elle m'a jamais rappelée. Donc voilà, moi je pensais honnêtement qu'ils m'auraient suivie un tout petit peu. On était en plus sensé faire un bilan qu'on n'a jamais fait et, donc voilà » (Mélissa, 22 ans).

La question du maintien du lien après le placement introduit effectivement une ambivalence dans les rapports contrariés, comme quand Camille se souvient des bons moments :

« Je pense que malgré ce qu'ils m'ont fait, ces personnes-là, j'ai envie de les voir encore, parce que malgré ça, on a passé de bons moments ensemble. Les anniversaires, on était tout le temps ensemble et tout ça, mais ce qui m'a le plus déçu, c'est ils m'ont pas assez aidé au niveau démarches, ils, enfin voilà. Et ils m'ont pas assez protégé quoi » (Camille, 23 ans ; chercheur pair 7).

Le chapitre sur les liens, organisé à partir d'une autre typologie, centrée sur les liens, reviendra sur cette perception de l'aide.

De quelques autres dimensions de l'aide perçue en milieu supplétif

La pertinence de la transposition de ces modèles d'analyse n'épuise cependant pas la richesse des entretiens, et risque de laisser dans l'ombre des thèmes que les échanges autour des témoignages ont relevé comme importants. C'est pourquoi nous allons reprendre en insistant davantage d'abord sur le coût de l'aide, financière et matérielle. Elle représente un poids dans le contrat supplétif, que le jeune en est une forte conscience ou pas. Elle renvoie aux questions sur les inégalités, et symbolise l'assistance dans laquelle sont les familles, d'une part, et leurs enfants d'autre part.

Débat de Novembre 2014 – Thématique du financement et des budgets

Comment les jeunes se saisissent de l'aide ? Quelles sont leurs stratégies ? Est-ce que c'est tout simplement possible d'en parler ?! Est-ce qu'il est possible par exemple de parler des gains dans les budgets en partie dissimulés, en ne disant pas un revenu ou son montant précis : *« Ce n'est pas de la fraude, mais c'est grignoter à la marge dans un système aléatoire »* avec parfois, des conseils des éducateurs/trice. Est-ce qu'il y a un risque de la trahison des uns et de la méfiance augmentée pour les autres ? Dans le cas d'un traitement d'exception, qui est privilégié ? Comment avec cela poser la question de la justice ?

Les financements et les budgets attribués : quel choix de priorité ? Par qui ? Certains budgets sont favorisés, n'est-ce pas au détriment d'autres possibilités, correspondant davantage aux besoins et demandes des intéressé(e)s ? Ne faudrait-il pas une mise à plat de cette économie pour distribuer les financements autrement ?

Par exemple : Les formations sont un vrai souci ; or, les thérapies sont privilégiées dans les contrats... On en viendrait actuellement à des pratiques systématisées où la thérapie est perçue comme monnaie d'échanges.

Mais aussi, il y a des disparités très importantes entre structures (exemple des allocations mensuelles). Autre exemple, qu'est-ce qui est pris en charge, au-delà de l'hébergement ? Cela varie énormément, ce qui fait que chaque jeune finit par avoir des revenus parfois très différents, à situation à peu près équivalente. Est-ce juste ?! Non !

Dans un contexte où les politiques d'établissements s'ignorent mutuellement, la recherche peut conduire à mettre ce point en lumière. Nous pouvons suggérer des travaux complémentaires sur ce sujet, avec des partenaires. Cela permettrait une mise à plat de l'économie à l'entrée dans l'âge adulte : étude sur niveaux de vie, différences et disparités (voir les travaux équivalents dans le

champ du handicap). Mais ces dimensions financières renvoient à d'autres dimensions plus symboliques sur la dette que représente la prise en charge.

Ces éléments sont importants, c'est pourquoi nous souhaiterions traiter dans ce chapitre introduisant les résultats des entretiens ce que les jeunes apprennent d'autrui, en lien avec l'aide, quand ils/elles sont en situation de suppléance familiale. On y retrouvera l'importance du quotidien que l'entrée dans l'âge adulte contraint à assurer seul, où l'influence des adultes et des pairs rencontrés permet des identifications pour choisir son avenir.

Le poids de la dette dans la relation de suppléance

Les jeunes enquêté(e)s soulignent ce qu'ils/elles doivent au système de la protection de l'enfance, qu'ils/elles évaluent à l'aune de la vie qu'ils/elles auraient eu sans cette prise en charge. L'ont-ils/elles mérité ?

« Mais j'ai en fait, enfin, c'est pas que je le vis mal, enfin si. Le fait de recevoir de l'argent que, quelque part j'ai pas, enfin c'est pas que je l'ai pas mérité, c'est que j'ai rien fait pour l'avoir. Et en fait justement quand je suis arrivée à l'ASE et qu'on m'a expliqué que voilà, j'aurai de l'argent pour ça, pour ça, j'étais étonnée, alors je disais « heu, non je veux pas prendre l'argent parce que si après c'est mes parents qui doivent vous rembourser, ça va coûter cher ! » en fait je trouvais ça tellement... » (Elise, 19 ans).

Il peut en résulter un sentiment de dette par rapport aux institutions mais aussi de dettes par rapport aux autres jeunes. C'est par exemple le cas avec Mustapha, qui se sent plutôt redevable à l'égard d'autres jeunes :

« Bah ouais, mais ça dépend, est-ce que ils payent pour te... Ouais, mais pour l'instant ça va, parce que y'a beaucoup de jeunes, ils donnent l'argent pour rien, vous voyez, mais y'a des jeunes aussi en difficulté, mais si je compare avec eux, je suis bien, mais je cherche travail parce que je peux pas avoir d'argent gratuit. Et si j'ai une chance pour le travail, c'est bien le travail et c'est un autre qui va prendre ma place, parce que si je reste (...). vous voyez ce que je veux dire ? Y'a plein de jeunes en difficultés, pas de papiers des trucs comme ça, si je vais quitter ma place ou je pourrai faire quelque chose, un autre qui vient ici, il va avoir la même chose, ça va être mieux pour lui. Ouais. Et si je bouche, pour rester 3 ans, vous voyez ? Mais c'est pas gentil. C'est sûr. Je trouve pas très gentil, quand même. J'aime pas, l'argent gratuit, j'aime pas. » (Mustapha, 18 ans ; chercheur pair 5).

Le sentiment d'être en dette, renvoie à la position du surnuméraire (Castel, 1995), que les professionnel(le)s eux-mêmes mettent parfois en scène, en indiquant aux jeunes pris en charge qu'ils/elles coûtent trop et indûment. Ils/elles les renvoient de ce fait aussi à leur moindre valeur. L'échange au plus près des réalités de la prise en charge matérielle renvoie au sentiment d'être maltraité dans le lieu même de la protection, la défaillance autour de l'investissement ici vestimentaire, signifiant la négligence des actes et sa symbolique sur la discrimination des places :

« Et tout. Donc... et on est tombée sur certaines qui nous ont vraiment, heu... pas du tout, pas du tout aidées, on va dire, qui ont été, tout et tout pour vraiment nous, nous mettre très mal. Moi je trouve que c'était de la maltraitance. Dans ce lieu qui est censé te protéger. Voilà. T'aider à évoluer. On n'a pas eu depuis qu'on était là, l'hiver vraiment il faisait froid, pas de quoi se vêtir, pas de gants, pas de bonnet. Parce que y'avait des éducatrices, qui... parce que normalement, on venait d'une famille normalement, qui devait être correcte, bien, et tout. Bah on décidait, pas de vêtir, de pull, Et t'es restée combien de temps dans ce service, tu m'as dit un an ? Presque un an (...). Jusqu'à ce que, il y a une fois, l'assistante sociale qui débarque et qu'on lui dit « mais ça fait depuis combien de mois que vous avez... mais c'est pas normal ! Ça tient pas chaud ça ! ». Mais, on lui dit « mais on a que ça pour aller à l'école, on a rien d'autre ». Et seulement, nous on se disait, on va trop en demander, on nous donne déjà un toit, on nous donne déjà à manger, on va pas non plus... Je vois... » (Anna, 24 ans ; chercheur pair 7)

Cette dette rend difficile la critique, à énoncer pour eux, à recevoir pour les professionnel(le)s. Cette complexité est avivée au moment du passage à l'âge adulte, comme si était arrivé le moment

de payer cette dette, ou plutôt de se montrer capable de payer cette dette, en énonçant sa reconnaissance. Roselyne se livre ainsi, s'appuyant sur l'exemple de jeunes qu'elle estime moins aidés qu'elle :

« Bon, j'dirai pas du mal de l'Aide Sociale à l'Enfance, peut-être que moi, euh, c'est de par mon caractère et de comment je suis que pour moi ça s'est bien passé, mais, euh, je sais que pour tout l'monde, ça s'passe pas forcément comme moi, et il y a plein d'jeunes qui, qui s'en sortent pas comme moi j'm'en suis sortie, qui reçoivent pas forcément l'aide que moi j'ai eue, et, euh, l'Aide Sociale à l'Enfance c'est bien quand on a en-dessous de moins de 18 ans, on bénéficie de plein d'choses, de beaucoup d'aides, on a des aides de, euh, pour euh, s'habiller, on est dans des foyers ou dans des familles d'accueil, on fait des, on a des loisirs, on fait des choses que, euh, qu'on n'a p't-être jamais fait quand on était en famille, avec ses parents, avec, euh, on part en vacances, on voit beaucoup d'choses, mais, euh, à partir de 18 ans, et en contrat jeune majeur, eh ben c'est autre chose. Tout ça s'est fini, quand on nous a habitués, à, à voilà, à demander pour partir en vacances ou à avoir un budget pour X raisons, eh ben à 18 ans, eh ben, c'est fini tout ça. (...) »
(Roselyne, 21 ans).

Car la fin de la prise en charge brise le contrat principalement dans sa dimension affective. Après avoir été une protection vitale (mais non sans interrogation et ambiguïté), celle-ci est brusquement dévoilée comme provisoire, non pérenne ce qui équivaut à un retour à l'abandon, et à son vécu. Mais ces émotions sont d'autant plus gommées des échanges que l'arrêt de la protection renvoie aux règles administratives, financières, légales de la protection, là où l'enfant, le jeune l'a aussi investie comme support affectif et identificatoire. C'est de surcroît un retour à une sorte de valeur monnayable du sujet, à savoir : je ne valais donc pour autrui que par cela (une relation monnayable et légalisée) et non parce que je mérite d'être aimé « sans condition » (Hoggart, 1970).

De quelques apprentissages liés à l'aide

Un chapitre est consacré au parcours de formation mais l'école n'est pas la seule institution où apprendre. L'aide en milieu supplétif comporte, en lien avec la quotidienneté, une dimension d'apprentissage. Ce sont tantôt des apprentissages formels mais aussi informels, liés à la vie quotidienne et qu'il faudra un jour assumer seul. Ils symbolisent souvent l'entrée à l'âge adulte, formant un ensemble de compétences à acquérir, mais avec quelle aide ? Tantôt des apprentissages non prescrits, avec parfois la découverte d'activités délinquantes.

Apprendre à se débrouiller

Un certain nombre d'apprentissages ont été évoqués au regard d'une question directe sur les démarches administratives et autres. Melissa répond ainsi à la question :

« D'accord, et comment t'as appris à te débrouiller ? Bah j'dirai, je suis toute seule. Une fois quand je commence l'internat seule, donc quand je sors d'ici, en appartement. J'avais des budgets au début, les dépenses que j'ai prévues de faire. Ce que je peux mettre de côté, ça j'ai appris ça, toute seule. Quand j'étais ici, en internat au foyer, les week-ends on devait, c'était quelques trucs de cuisine, après c'était pas non plus des cours de cuisine, mais il fallait qu'on fasse à manger, voilà. Là j'ai appris quelques petites astuces, mais c'est tout y'a pas vraiment une formation. » (Melissa, 22 ans ; chercheur pair 4).

Elle tient à préciser : *« Mais je pense qu'ils me faisaient aussi confiance par rapport à ça, c'est vrai que je mettais un petit peu de sous de côté quand je pouvais, et ça ils le savaient. »* (Melissa, 22 ans ; chercheur pair 4).

Son témoignage renvoie à un cas de figure récurrent : celui du jeune dont la conduite conforme incite à faire confiance mais que cette conformité préoccupe, avec un grand sentiment de solitude. Yveline ressent ces apprentissages du quotidien, difficiles, là aussi couplés au sentiment de solitude :

« Comment vous vous êtes débrouillés en fait à apprendre, à faire les courses, à faire à manger... *Oh bah quand j'suis arrivée!! Moi j'ai eu du mal hein ! Ah ouais ? J'avais jamais, j'avais jamais, j'avais jamais vécue seule et tout ! Et quand t'arrives ici à 17 ans...attends attends attends, juste quand t'es arrivée ici à 17 ans on t'a mis en appart ? Ouais, moi je suis jamais allée à l'hôtel ! Ok. Quand on m'a mis, on m'a mis toute de suite dans un studio, toute seule et tout. Et alors ? Comment t'as fait pour gérer ton logement ? Ah bah c'était un peu dur ! De dire va falloir que je mange, que je fasse les courses, va falloir que je m'habille... Bah j'ai du apprendre. Et du coup t'as appris par toi ? Bah par eux, mais après voilà ça a été, ça a été, j'ai su gérer le budget, au début c'était un peu difficile, mais après, j'ai su gérer, faire mes courses. Ouais, parce qu'il y a pas que le budget alimentaire, ils donnent aussi pour le pass navigo » (Yveline, 22 ans ; chercheur pair 3).*

Là encore, l'équipe éducative, confiante dans les capacités de la jeune fille, sous-estime probablement le besoin de présence et d'échanges pour accompagner ses apprentissages.

Pour certains, les savoirs domestiques sont appris antérieurement, dans la famille, on le voit avec Melissa :

« (Ici), y'avait pas de « fais attention », j'ai appris ça aussi moi-même. Et aussi par l'éducation que j'ai eu de ma mère avant et c'est ça. C'est pas ici que j'ai vraiment appris, c'est tout ça quoi. » Ils se diffusent par imitation dans le réseau des pairs. Ainsi, Alec, jeune migrant : « Déjà quand j'étais au pays, j'ai déjà fait les courses. Et des fois je parle avec les copains qu'on habitait ensemble dans le foyer, eux ils vont aller acheter les choses et tout ça là. » (Melissa, 22 ans ; chercheur pair 4).

D'autres, comme Maelle, relèvent que la prise en charge à l'ASE a favorisé l'apprentissage d'une vie en collectivité :

« Apprendre à vivre en collectivité... C'est quelque chose qui est pas facile toujours. Heu... ça aide à préparer les tâches quotidiennes de la vie de tous les jours. On doit faire le ménage ou la cuisine, par exemple, au foyer. » (Maelle, 21 ans)

Angy, lui, distingue l'apprentissage du quotidien par l'immersion dans la vie quotidienne en famille d'accueil (c'est son cas), de ce qu'il imagine moins possible en foyer.

« Comment tu as appris à te débrouiller dans le quotidien ? Tout ce qui est de faire un budget, à manger, le ménage, les démarches... Tout ça, bah c'est encore en famille d'accueil, parce qu'en fait c'est l'avantage en fait par rapport au foyer, c'est qu'on est dans une maison, on est en famille, on a pas forcément que des frères et sœurs, donc voilà on a des règles à respecter, un savoir vivre aussi. On nous éduque aussi parce que y'a des choses à faire, à ne pas faire, à dire, à ne pas dire. Enfin, on aide dans les tâches ménagères, la vaisselle, le repassage et tout ça. Bon, tout ça on savait déjà un peu le faire, donc c'est un avantage aussi de, d'être en famille d'accueil. » (Angy, 20 ans ; chercheur pair 1).

Néanmoins, ils sont plusieurs à peiner dans l'acquisition, seuls, de savoirs pratiques, utiles dans la vie quotidienne. Vetislav, arrivé en France à 12 ans, a développé des stratégies d'apprentissage fondées sur l'observation des pairs et le questionnement ciblé, face à une autonomie imposée :

« Est-ce que tu as appris à gérer un budget, par exemple ? Est-ce qu'on t'a appris ça ? Heu... on me l'a pas appris, on me l'a pas vraiment appris, j'ai appris tout seul au fur et à mesure, quand, on me donnait de l'argent, par exemple, j'apprenais à en mettre de côté, et le reste, c'était pour faire mes petits achats et tout ça. Voilà, j'ai appris à gérer mon argent tout seul. Si je comprends bien, tu es assez indépendant finalement ? Tu apprends par toi-même ? J'essaie, j'essaie d'apprendre par moi-même, mais, je demande beaucoup aux gens, pour ne pas perdre du temps, perdre de temps à aller voir c'est quoi. Parce que si tu perds du temps à aller voir c'est quoi, c'est pas... donc je demande, et si on me dit, non c'est pas bon tout ça, je perds pas de temps à aller voir si c'est bon ou quoi, et je passe à autre chose. Qu'est-ce que t'aurais aimé qu'on t'apprenne ? Bah, par rapport aux papiers. Aux papiers administratifs. » (Vetislav, 18 ans ; chercheur pair 6)

Comme le soulignait plus haut Melissa, ces savoirs s'acquièrent sans formation, de façon assez aléatoire : selon le placement, selon la trajectoire, en fonction des rencontres... Cet apprentissage,

‘par la vie’, ne s’ajuste pas suffisamment à l’ensemble des problèmes à résoudre, laissant des jeunes pourtant ici débrouillards mais très isolés, assez désemparés.

Pourtant, leurs avis convergent, mais comme pour le suivi de la scolarité, ils/elles semblent se heurter à une hypovigilance éducative à ce propos, même si le jeune est par ailleurs, comme Camille, placé en curatelle :

« Ça veut dire que c'est pas le foyer qui t'a appris ça ? À te gérer, à te préparer, à te... *Non, non.* À tenir une maison, à te... tu vois ces démarches-là, que certains ont besoin d'apprendre, toi pour le coup. Et pour ce qui est des démarches administratives ? *Ça j'en avais besoin.* T'en avais besoin mais t'a demandé de l'aide à ce moment-là ? Tu leur as dit, voilà, j'aimerais savoir comment on remplit une fiche d'impôt... *Bah je leur ai demandé comment ça marchait, mais ils étaient trop occupés.* À aucun moment t'as eu... *Aucune réponse* » (Camille, 23 ans ; chercheur pair 7).

De même, l'accès à une aide, qui peut différer d'un département à l'autre, est-il porté à la connaissance des jeunes ? Pour Angy, qui poursuit ses études, allusion est faite à l'aide qu'il est en droit d'attendre, comme jeune sortant de l'ASE :

« Tu disais qu'au Crous, en sortant de l'ASE, on est prioritaire ? *Oui. En tout cas c'est ce que m'a dit l'assistante sociale, qui fera passer mon dossier, qui l'amènera en commission, puisque sinon je peux me retrouver à la rue, donc après, ça serait très problématique, donc.* Saches que beaucoup de jeunes ne le savent pas ! *Ouais. Bah c'est bien qu'ils le sachent.* » (Angy, 20 ans ; chercheur pair 1)

La conformité aux exigences de l'institution, contrepartie de l'aide

Les enquêtés, faisant écho aux échanges dans l'équipe de chercheurs/ses pairs, ont conscience que l'aide est attribuée en contrepartie de leur exemplarité : « *Par rapport aux recherches de l'appart', elle a envoyé des lettres, elle aussi en disant oui, ce jeune-là, il est bien, il est exemplaire, il a pas de problème, il fait pas n'importe quoi* » (Vetislav, 18 ans).

En même temps, ils/elles soulignent que le jeu est un peu dupé dans le sens où pour obtenir l'aide, il ne faut pas montrer aller trop bien :

« *En fait, on va dire que des fois ils préféreraient qu'on ait certains problèmes pour s'occuper de nous, alors que si, enfin je trouve que leur relation, elle est un peu perverse, voilà. Pour moi c'est ça le point négatif (...)* Donc je me suis dit ok, donc faut que je sois un 'cas soc' au sens réel, genre je fais ma racaille, tout ça, et là vous allez me le signer en me disant, 'oui il faut faire des efforts quand même mademoiselle, mais on vous le signe', j'en vois qui passe un contrat jeune majeur, qui ont des gros enfin, des problèmes de comportements et ils y vont tranquilles, on leur signe et puis ils foutent rien à côté. Donc, pour moi c'est le point négatif, c'est des trucs qui, que j'ai trouvé injustes et c'est arrivé plusieurs fois... » (Elise, 19 ans).

Inversement d'autres soulignent qu'ils/elles ont été « oublié(e)s » dans la répartition de l'aide car ils/elles étaient jugé(e)s moins conformes ou moins exemplaires. Ils/elles gardent le sentiment d'avoir dû faire les apprentissages seuls face à un manque de disponibilité. Cette indisponibilité éducative est une traduction des moyens accordés, et donc répartis entre les jeunes accueillis. Les plus conformes, ou ceux à qui la confiance est attribuée, peuvent se sentir sacrifiés. C'est le témoignage de Mélissa, 22 ans, que nous allons explorer :

« *Après c'est vraiment une question d'organisation parce que, quand on se voyait ça se passait très bien, mais après pour se voir c'était le parcours du combattant. C'était vraiment, c'était compliqué, c'était j'ai pas le temps, j'ai plein de chose à faire', c'est ça quoi, on a l'impression de pas compter quoi* » (Mélissa, 22 ans).

Ceci rejoint les résultats de l'étude quantitative et peut être lié au fait que même, s'il y a un accompagnement, la démarche reste à faire par soi-même :

« Après faut bien, comment dire, faut bien faire par soi-même tu peux pas attendre à chaque fois après un tel, un tel. Faut y aller quoi, et puis j'ai jamais eu vraiment trop, trop de mal à y aller. Pour trouver un travail, j'ai toujours trouvé quelque chose, donc j'ai cherché internet, courrier, et puis j'ai fini par trouver » (Mélicia, 22 ans).

Et que d'autre part il n'y a pas de mise en œuvre pratique, la confiance accordée masquant le désir d'un soutien plus actif, plus concret :

« Non de ce côté-là. Mais ils m'ont quand même soutenu, mais voilà, on m'a dit « t'as toujours été sérieuse, fais ci, fais ça ». Ils me faisaient confiance, mais en pratique, y'a pas quelqu'un qui est venu me dire 'je vais t'aider à faire ci, je vais t'aider à faire ça '. Y'a pas eu vraiment de concret. Mais y'a plus eu 'tu peux y arriver, on te fait confiance', et puis voilà c'est tout » (Mélicia, 22 ans).

Mais Mélicia a pu négocier les modalités de l'accompagnement, ce que son comportement en conformité avec les attentes facilitait :

« Oui, ça oui par contre. On a vu ça au moment de la signature, 'bah voilà qu'est-ce que tu veux atteindre comme objectifs ? on m'a pas du tout imposé quoi que ce soit, après c'était elle me parlait, je pouvais argumenter, non ça par contre, c'est moi aussi qui ai eu mon mot à dire » (Mélicia, 22 ans).

Le lieu de suppléance, lieu de délinquance ?

L'attente d'une conformité a été souvent évoquée, or, dans les témoignages, les échanges portent aussi sur des situations de déviance, allant jusqu'à évoquer certains lieux comme « école du crime ». Bien que la question soit ici posée de façon abrupte, il semble important de ne pas l'éviter dans la mesure où elle est abordée dans plusieurs discussions, avec un consensus fort entre enquêteurs et enquêtés. On peut aussi penser que les jeunes qui ici prennent la parole à ce propos ont eu des stratégies d'évitement (immédiates ou non), mais que d'autres, plus concernés, n'en ont rien dit, ou ne faisaient de toutes façons pas partie du groupe enquêté.

Mais pour commencer, le dialogue entre deux enquêtés resitue aussi cette prise en charge dans une société de consommation qui, par les tentations qu'ils y trouvent, leur complique la vie, et demande un effort pour y résister :

« Non ? Toi t'as des problèmes d'argent ? Amin : heu... est-ce que j'ai des problèmes d'argent, heu... c'est, tout le monde aime les belles choses, voilà, donc, on aime dépenser, dépenser, et voilà après ça dure pas (rires) Ouais, je vois très bien. Romain : l'abonnement, tout ça... Ah ouais, c'est sûr ! (rire) Amin : Après, c'est un pays de consommation aussi faut dire. Romain : ouais. Amin : donc c'est pour ça, on fait n'importe quoi. Même les cigarettes, j'commence à fumer, fumer, j'ai envie d'arrêter, c'est trop cher et ça, ça brille trop ici, tu vois ?! La France ça brille trop. T'as l'impression que ça pousse, enfin que la société entre guillemets, te pousse à consommer ? C'est ça que tu dis ? Amin : voilà c'est ça, c'est un pays de consommation, quand même, faut le savoir. Regarde, dans la rue tu vois des belles voitures, après ça te donne envie de les avoir, tu vois ? Par n'importe quels moyens. Maintenant, non, je réfléchis. (Amin, 21 ans ; Romain, 26 ans ; chercheur pair 8)

Jack témoigne du choix qu'il fait, confronté aux conduites délinquantes qu'il découvre, lui, en foyer :

« Arrivé à V, y'en a qui dise que c'est l'école du crime. Tu vois ? Les foyers, tu vois ? Et c'est pas faux, parce que les premiers, la première fois, où j'ai eu un rapport avec la police, c'était au foyer. Avant non tu vois. Avant quand je faisais des bêtises, c'était heu... Je rentrais tard quoi ! J'rentrais tard, ou je me prenais la tête avec les profs. Ouais, rien de méchant mais bon, des rapports avec la police, des machins comme ça. Et puis ça a commencé, et tu rencontres des gens qui eux sont dans un autre niveau, entre guillemets, de la criminalité, tu vois. Et puis, la porte est ouverte, soit tu rentres, soit tu rentres pas. Et puis, je me suis focus dans la musique, c'était aussi peut-être comme un moyen de... protection en fait, tu vois » (Jack, 24 ans).

Ce risque est aussi pointé par Vetislav, 18 ans, quand il dit la nécessité de comprendre les normes et de repérer les conduites marginales, ce que selon lui il a réussi à faire :

« C'était difficile au début de s'intégrer, parce que je parlais pas la langue, du tout jusqu'à ce que je l'ai appris... Faire la différence entre ce qui est bien et l'autre, d'autres qui sont pas bien, je l'ai fait assez bien. Mais oui, c'était assez difficile au début. »

Il fait écho aux propos d'autres garçons qui ont fait état des difficultés éducatives de leurs parents au moment de l'adolescence, en rupture scolaire et arrivant en foyer.

Les établissements voient se croiser des jeunes aux trajectoires très différentes, obligeant les uns et les autres à trouver des repères pour établir leur ligne de conduite. Lors de l'entretien collectif, les enquêtés croisent leurs points de vue et tirent des conclusions sur ce qui les soutient ou pas : un sentiment d'impartialité ou au contraire, d'injustice ; le sentiment d'avoir de la valeur, ou pas ; la confrontation à la consommation « *ça brille trop la France* » ; l'influence des pairs (délinquants ou non), dans et hors foyer et le maintien dans ou la confrontation à un cadre, trop rigide ou au contraire, ajusté. Ce que les propos suivants résument :

Soutenir la possibilité de « *se regarder dans la glace* », même si cette disposition semble renvoyer à l'individu seul vis-à-vis de lui-même, est probablement lié à ce que tout son entourage éducatif lui apporte et lui renvoie. Pour ces jeunes confiés à la protection de l'enfance, l'image d'eux-mêmes construite en amont dans le milieu familial, peut être très dégradée, et l'un des enjeux pour le milieu supplétif est de soutenir une reconstruction vis-à-vis de lui-même. Amin témoigne de la conscience d'une période de dérives :

« Bab j'te l'ai dit, j'ai rencontré une mauvaise personne, y'a des mauvaises personnes des fois, ils commencent à fumer, fumer, boire, boire. Après c'est moi qui me suis raisonné tout seul, j'me suis regardé dans le miroir, j'me suis dit, c'est pas moi ça ! Après j'ai arrêté tout seul, mais voilà quoi. J'me suis noyé en fait, dans l'alcool et tout » (Amin, 21 ans).

La posture critique en cours de prise en charge

Dans plusieurs témoignages, les enquêtés font part de conflits avec les équipes éducatives, auxquelles ils ont donné leur point de vue sur ce qu'ils estiment être des dysfonctionnements dans l'institution. Ces prises de parole sont compliquées dans la mesure où elles rompent la loyauté qui est censée les lier tant aux autres jeunes qu'aux membres de l'équipe. Ils/elles trahissent en quelque sorte le pacte d'égalité vis-à-vis des premiers, et de reconnaissance vis-à-vis des seconds. On retrouve ici la dimension de la contrepartie, dans laquelle une certaine passivité est attendue.

Dans le cas d'Anna, la critique s'adresse à l'attitude de certains éducateurs de l'équipe :

« Peut-être, que ce problème, c'était pas prioritaire ? Encore, désolée, j'ai rien contre les noirs, je suis noire mais c'était encore des africains qui s'étaient vraiment, ils nous aimaient pas du tout, vraiment j'ai jamais vu ça. Ils nous aimaient pas du tout, c'est clair. T'avais le sentiment que voilà, qu'il y avait quelque chose qui se jouait par rapport à ces origines ? Voilà, qui faisait qu'ils nous aimaient pas du tout et moi j'ai dit franchement. Moi j'étais quelqu'un qui parlait beaucoup, qui, quand je voyais les choses qui me plaisaient pas, je le disais. Et c'est vrai que ma sœur et moi, vraiment on était très studieuse, et ils étaient pas à encourager les études, ces éducateurs qui étaient, particulièrement je vais dire, certains éducs africains. » (Anna, 24 ans ; chercheur pair 7)

Sont questionnés ici les représentations des éducateurs/trices, par rapport à leur parcours d'une part, et à celui des jeunes pris en charge d'autre part. Anna note qu'à la fois son comportement (dire ce qui à ses yeux ne va pas) et son origine visible (noire africaine) provoquent le rejet d'une partie de l'équipe. Son témoignage ne surprenait pas les chercheurs pairs, et a permis d'évoquer les questions peu abordées de la conformité aux attentes et des discriminations, liées par exemple à la couleur de peau. Plus largement, le contexte supplétif laisse-t-il agir les professionnels en

fonction de leurs représentations, ou bien engage-t-il, dans ses objectifs et dans les pratiques, des modalités de travail justes et équitables ?

L'aide jaugée à la professionnalité des éducateurs

L'expérience vécue en milieu supplétif oriente le regard des jeunes sur les éducateurs en tant que professionnels formés à un métier, significatif dans le rapport à l'aide. Dans les témoignages, on relève un jugement sur cette pratique de l'aide. Nous prendrons l'exemple de Jack (il y aurait aussi celui d'Anna) qui, comme l'un des chercheuse pairs, a fait le choix lui-même de devenir éducateur. Si pour Anna, les enjeux identificatoires sont, on le verra à propos des liens, mis en avant, Jack est plutôt dans une logique critique. Il distingue des éléments différents pour l'exercice de la profession, ou la professionnalité, certains ayant trait à la formation et d'autres, à une posture individuelle.

« C'est essentiel, l'empathie, c'est essentiel. Je pense même que c'est la base de tout, tu vois ? Et moi, j'ai passé, j'ai passé le concours. D'éduc ? Ouais, d'éduc spé. J'ai passé le premier, l'écrit là. Ouais, c'est ça, t'as l'écrit, après un oral. Voilà, mais c'était un truc un peu philo, tout ça, moi, j'étais BEP vente, tu vois. J'avais eu 9 et quelques mais j'avais pas eu la moyenne. C'est pas mal quand même pour une première fois. Ouais j'étais pas mauvais élève de toute façon ! Mais bon je l'avais pas eu, parce que justement, je me suis pensé qu'il suffisait juste d'être soi pour être un bon éducateur, tu vois ce que je veux dire ? Dans le sens où t'as pas besoin, bien sûr il faut, il faut que t'apprennes des façons de travailler, mais t'as pas besoin de dire, j'suis au boulot, t'as juste à être toi. Avec ce qu'on a appris. Hum hum. Et là, tu seras ou pas un bon éducateur. » (Jack, 24 ans ; chercheur pair 3)

La description qu'il fera des éducateurs, ou plus exactement la distinction qu'il établit entre des types d'éducateurs (ou travailleurs sociaux), trouve écho dans d'autres entretiens et a rencontré l'adhésion du groupe d'enquêteurs, sensibles à des figures différentes, que chacun pouvait illustrer de rencontres contrastées. Car cette confrontation aux différents professionnels génère des désirs de se former dans ce domaine, et de prendre le relais au sein des institutions auprès d'autres enfants et jeunes. Apparaissent clairement des identifications, identiques à ce qui se joue au sein des familles : une profession exercée par un proche, et un exemple que l'on a envie de suivre, ou de contrecarrer.

Jack juge aussi celle qu'il décrypte chez les éducateurs, opposant des connaissances argumentatives à des façons d'être spontanées (qui selon lui ont davantage de valeur). Il poursuit :

« Voilà ouais ! Parce qu'avec le temps j'ai vu, le travail qu'ils ont fait sur moi, par exemple, et ça je pense que ça s'apprend à l'école. Tu vois des stratégies, des façons de parler, des machins, des, ok, ça s'apprend à l'école, mais, être juste soi, tu vois, avec son empathie, avec, j'sais pas avec son côté un peu speed, j'sais pas tu vois, en fonction de la personne, je pense que ça suffit à être un bon ou un mauvais éducateur, pour moi. » (Jack, 24 ans ; chercheur pair 3)

Dans un dialogue enquêteur-enquêtée, l'échange va jusqu'à suggérer la réciprocité du don dans la relation supplétive :

« Tes éducatrices ? Ouais. Bah du coup, oui parce que j'pense quand t'as suivi, un jeune pendant une certaine période, t'as envie aussi de savoir ce qu'il est devenu, ce qu'il est, ce qu'il devient. Donc voilà, ça fait toujours du bien de, d'avoir des nouvelles. Parce que pour eux aussi, finalement, c'est une rupture. Bien sûr, bien sûr. Donc voilà, j'pense que ils auraient bien aimé travailler avec moi ! (rire), non je rigole ! J'sais pas ! Après, c'est vrai que, heureusement, qu'il y a des personnes dans toutes ces structures qui sont aimantes. Oui heureusement ! Et qui ne travaillent pas que pour l'argent. Moi personnellement, c'est pas le genre de métier que j'arriverais à faire, si j'y vais un peu pour l'argent. Alors qu'il y a des gens qui font comme ça. Mais heureusement des gens qui sont aimantes, et qui justement derrière cherchent à savoir ce que qu'est-ce que tu deviens, parce que eux aussi ils ont réussi quelque part. Ouais y'a ça aussi, parce que ça leur renvoie un truc par rapport à eux, voilà c'est clair ! » (Dora, 23 ans ; chercheur pair 4)

Ce regard sur l'aide en situation supplétive, nous allons continuer à l'analyser, cette fois en interrogeant la notion de stabilité, telle que les témoignages l'abordent.

4.1.3 La stabilité réinterrogée par l'expérience des premiers concernés

Les recherches les plus récentes portant sur le 'care' (soin) en institution supplétive, ont montré que plus le placement était stable, plus l'insertion sociale à l'âge adulte pouvait réussir (Stein et Munro, 2008). Ce placement stable est défini comme un placement auprès de peu d'instances éducatives, chacune ayant une durée d'accueil de l'enfant suffisamment longue pour que les liens deviennent significatifs. La stabilité est ainsi une des plus grandes qualités attendues d'une prise en charge supplétive. Pourtant, à l'écoute des jeunes enquêteurs/trices dans un premier temps, et à la lecture du discours des jeunes enquêté(e)s, le bénéfice de la stabilité formelle, posée comme « bonne pratique », est nuancée et précisée.

Le dernier chapitre et la conclusion du rapport confirmeront que si certains montrent effectivement l'intérêt des placements longs et stables (on le verra particulièrement avec la typologie conclusive de ce rapport), d'autres indiquent des nuances face à un principe qui deviendrait trop manichéen ou radical. Les conditions pour que la stabilité ne soit pas seulement formelle mais permette l'élaboration d'un sentiment de continuité pour soi, méritent d'être relevées. On repère ainsi certaines limites aux actuels placements longs, des bénéfices à des placements courts ayant néanmoins un rôle significatif pour le jeune et les écueils de placement avec déplacements.

La réaction des jeunes chercheurs/ses lors des premiers week-ends de formation, confronté(e)s à des textes montrant le bénéfice de la stabilité, a été radicale : « quelle stabilité ? ». L'exemple pris par une chercheuse pair ayant connu un placement stable, pour expliquer son interrogation immédiate, a été celui des retours tous les quinze jours dans son milieu familial, imposé et très mal vécu. La surprise des chercheuses, face à cette double remise en cause, de la notion de stabilité, et de l'idéologie du maintien du lien, a construit un des premiers débats, suivi par la décision d'introduire dans l'enquête un questionnement sur le thème de la stabilité. Notons néanmoins que le respect du refus d'aborder la question familiale, posé en principe par les jeunes chercheurs/ses, très en accord sur ce point, a laissé dans l'ombre l'instabilité vécue en situation de suppléance familiale, du fait des retours dans la famille. Ce point mériterait une nouvelle exploration, il est une des limites de celle que nous avons menée.

Pour interroger la stabilité, les chercheurs/ses pairs ont eu des questions directes dans la discussion sur la stabilité, et sur tout ce qui faisait « ruptures » dans le parcours. Cela a permis d'identifier les événements, majeurs ou mineurs, qui viennent fractionner, brutalement ou incidemment, le sentiment de stabilité. Ils introduisent, en dépit de la forme même que prend la suppléance, une discontinuité dans la prise en charge, des discordances dans l'expérience. Sans mesurer ici les résonnances avec l'histoire passée des jeunes accueilli(e)s, à laquelle nous n'avions pas toujours suffisamment accès, par choix, nous ferons le repérage de ce qui rend instable, déstabilise et fait perdre de sa stabilité, à la suppléance familiale. Tout le processus de protection, alors même que les conditions d'un bon déroulement sembleraient réunies, en est alors fragilisé.

Dans le questionnaire, il s'agissait plutôt de repérer le parcours en protection de l'enfance, pour identifier des profils différents, en fonction de la durée de chaque accueil, de leur nombre et des retours éventuels dans la famille. Ce qui a permis d'établir des catégories, qui seront davantage présentées et analysées dans le dernier chapitre et en conclusion. De façon plus sommaire, nous partagerons ici les réponses des enquêtés ayant une longue période de placement, et ceux entrés plus tardivement, au moment de l'adolescence.

Pour l'instant, à partir des témoignages, en prenant avec sérieux le bénéfice de la stabilité, nous nous posons la question de la façon suivante : l'aide apportée par le milieu supplétif est-elle de nature à conforter la stabilité formelle d'une prise en charge, et a contrario, certaines pratiques ne la déstabilisent-elles pas ? Ce sont les points de vue des jeunes enquêté(e)s qui sont ici suivis pas à pas pour passer la stabilité au filtre d'une évaluation par les premiers concernés, en leur faisant confiance sur les points sensibles qu'ils/elles repèrent, comme autant de point de vigilances que les professionnel(le)s auront à prendre en compte.

Les entretiens montrent que la stabilité est recherchée, comme un idéal à atteindre, pour se qualifier ou qualifier sa vie. L'évocation de la stabilité renvoie à un regard sur soi et l'on opposera deux grands types de réponses de la part des enquêtés : « je suis stable » associé à un sentiment de confiance en soi avec l'évocation de conformité ou de refus argumenté face aux normes et « je suis instable » ou la fragilité de soi et l'évocation de déviance aux normes, plutôt de façon subie. Quelques témoignages vont permettre de clarifier quelle définition les jeunes enquêté(e)s donnent eux-mêmes de la stabilité.

Etre stable ou instable : un jugement sur soi et son parcours

L'instabilité justifie d'être aidé, au point que les aides reçues, et le parcours lui-même en protection de l'enfance permettent la stabilité, parfois synonyme de calme : Parler de stabilité est l'occasion de porter un regard sur sa trajectoire et de l'évaluer, en mettant en rapport les événements et les rencontres, qui ont mis en péril, ou renforcer, la stabilité vécue comme une qualité personnelle... Pour s'en tenir au chemin que l'on s'est tracé « *tout simplement* » :

« Je dois pas faire n'importe quoi quand même. Je dois faire les choses bien comme il faut. Tu dois faire partie de ceux qui font les choses bien ? Bien ! Pas ceux qui se laissent aller parce qu'ils connaissent ... Par exemple, y'a beaucoup de gens ici en France qui, bossent pas, qui travaillent pas et moi je vais pas me mettre dans... Dans ce côté-là ? Ah voilà, tout simplement » (Alec, 22 ans ; chercheur pair 4).

Pour tirer de la force des difficultés traversées :

« (...) eh ben finalement, ben tout ça ça m'a appris euh à être beaucoup plus forte aujourd'hui et à compter que sur soi, voilà, et, euh, non ça m'a appris beaucoup d'choses, j'ai fait plein d'rencontres, euh, plein d'rencontres intéressantes, et, euh, et, euh, le fait d'être passée en foyer, d'avoir rencontré, que ce soit en éducateurs, ou jeunes pas du tout comme moi, ben, ça m'a permis de voir que, ben, la vie était difficile, qu'effectivement y fallait vraiment essayer d's'en sortir le plus possible, par soi-même ou, en tout cas, faire appel, à des personnes compétentes s'y pouvaient nous aider, et, euh, et voilà, toujours garder un objectif » (Roselyne, 21 ans)

L'instabilité des placements peut être vécue comme une suite de propositions ajustées à la situation vécue, et ne pas être perçue comme un handicap. Car l'instabilité des placements n'est pas forcément connectée au sentiment d'être, soi, instable. Ainsi, cette jeune fille qui raconte cette instabilité institutionnelle, ne se décrit pas comme instable.

« As-tu le sentiment, d'avoir connu donc un parcours stable/ instable ? J'ai eu un parcours instable. Un exemple, pour vous dire, euh, j'ai jamais fait plus de, j'ai jam..., j'ai, j'ai fait au maximum un an dans un lycée, j'ai jamais fait ma scolarité, j'ai, j'ai j'ai changé de la seconde à la terminale, euh, j'ai changé d'établissement, d'lycée, euh, chaque année, pas parce que j'étais un problème particulier au niveau de l'école, que j'étais quelqu'un de turbulent qui s'faisait virer, mais tout simplement parce que les lieux d'vie où j'vivais n'étaient pas stables, donc du coup, comme on change de foyer, on change, de, de lycée, on change de, on change d'environnement. Donc était-ce sécurisant ? Sé-cu-ri-sant ? Effectivement non, c'est pas sécurisant, mais, euh, mais après on va dire que, euh, j'ai appris à m'y faire parce que ça a toujours été comme ça, donc, voilà » (Roselyne, 21 ans ; chercheur pair 6).

Par ailleurs, réussir à être stable au quotidien ne se confond pas avec le sentiment d'être dans un état psychologique stable, entendu au sens d'être calme, tranquille.

« J'ai toujours été stable, au travail j'suis sérieuse, j'veux dire j'suis toujours ponctuelle, tout ça, donc niveau stabilité de vie ça va. (...) la vie au quotidien, tout ça, j'ai toujours été assez stable, mais après comme j'dis c'est vraiment psychologique, que, que de ce côté-là ça va pas quoi » (Véra, 22 ans ; chercheur pair 6).

Cette volonté se traduit aussi par la nécessité de présenter une image de soi positive, d'être et de rester « quelqu'un de bien », qui peut, comme nous l'évoquions plus haut, se regarder dans le miroir, quelques soient les aléas du chemin. La stabilité renvoie, subjectivement, au désir d'être quelqu'un de bien, à ses propres yeux et pour autrui : *« Pourtant, je reste quelqu'un de bien, donc, voilà »* (Elise, 19 ans ; jeune chercheur 5).

Reste à se distinguer, si l'on se juge instable, d'un état de folie, toujours très redouté, comme se le disaient les chercheurs/ses pairs lors de leur réunion en focus groupe. L'agitation est alors évoquée, comme une forme d'impuissance à réguler le calme, à se montrer effectivement stable : *« Heureusement que je suis pas fou ! J'suis agité, non j'peux pas rester comme ça, stable. J'arrive pas »* (Renaud, 26 ans ; Chercheur pair 8).

L'entrée stabilisatrice ou non, en milieu supplétif

Peu d'éléments ont été recueillis, du moins sciemment, sur l'amont de la prise en charge et sur la vie familiale. Cependant quelques éléments sont en rapport avec la stabilité. Le moment du placement est à la fois évoqué comme une rupture initiale, déstabilisante première 'bifurcation', objet d'un choix ou non : *« Ce qui a été le plus difficile, donc c'est de quitter mon endroit, mes habitudes pour venir dans un foyer où je connaissais pas du tout le fonctionnement et c'était la première fois pour moi »* (Maëlle, 21 ans ; chercheur pair 6).

La vie dans le milieu supplétif est aussi synonyme de ce calme que la vie familiale ne permettait pas. Cependant, la vie avant le placement peut être qualifiée de plus instable que celle connue une fois en suppléance familiale. La même jeune fille, entrée tardivement à l'ASE, précise : *« D'accord. Est-ce que tu as connus de nombreuses ruptures, des instabilités ? Heu... avant d'être placée au foyer oui, après non »* (Maëlle, 21 ans ; chercheur pair 6).

Pour Elise, qui a choisi de quitter sa famille qui l'enfermait, la protection de l'enfance est perçue comme chance, une ouverture. C'est la vie en foyer, ici en contraste avec l'expérience familiale, qui paraît assurer la stabilité, c'est-à-dire le calme :

« Et justement, est-ce que t'as l'impression d'avoir connu un parcours stable et sécurisant, en fait depuis que t'es arrivée dans le placement ? Pour moi, c'est ouais, c'est, bah c'est la première fois de ma vie, parce que j'ai dit que j'avais subi beaucoup de maltraitance dans le, enfin dans toute ma vie d'avant ! C'est la première fois, où, pour moi c'est la première longue période où c'est le calme, voilà » (Elise, 19 ans ; jeune chercheur 5).

La stabilité est néanmoins plus importante pour les jeunes qui ont en amont et gardent jusqu'à leur sortie, un lien avec la famille et l'environnement. Encore faut-il qu'ils le choisissent et portent un regard positif sur leur entourage :

« Mais ta, ta famille, elle était vraiment, elle était présente aussi Ben là j'ai la chance d'être à Argenteuil, et eux y sont aussi à Argenteuil. Tu vois j'ai la chance de encore pouvoir les voir, y a pas d'souci, dès que j'vois des papiers, mutuelles, factures... » » (Lorry, 21 ans ; jeune chercheuse 7).

À la stabilité, il faudrait joindre la notion de proximité (ou d'éloignement), dans la mesure où la proximité du réseau de soutien en particulier, semble être un facteur de stabilité. Le maintien d'un

lien avec la famille (tantôt d'origine, tantôt supplétive) stabilise l'entrée dans l'âge adulte en offrant un support tant affectif que matériel et logistique.

« Donc pendant la préparation avant ta sortie, est-ce que ton départ a été précipité ? Pourquoi ? *Mon départ a été précipité oui, parce que c'est moi qui voulais vraiment, sortir du contrat jeune travailleur, parce que la semi autonomie ne me plaisait pas, vis-à-vis du service appartement, parce que j'étais trop loin de ma famille et de ma vie quotidienne, on va dire. C'était trop loin. D'accord. C'était trop de ta vie quotidienne, c'est-à-dire de ton travail ? Voilà, j'étais trop loin de mon école, de ma famille, ma vie actuelle, elle est plus regroupée dans le côté, du moins, d'un certain côté du 92, et là avec le service appartement, j'étais quand même à une heure et quelques en transport. Donc ça faisait un petit peu loin* » (Maëlle, 21 ans ; chercheur pair 6).

La stabilité est une quête, et l'aide est un des moyens pour l'obtenir :

« *Après j pense que quand on est dans une situation où on est pris en charge comme ça par des services, on recherche aussi la stabilité, c'est important, parce-que on se dit peut-être qu'aujourd'hui y'a des gens qui sont là pour m'aider, mais peut-être que demain y'aura personne. Moi j crois pas que c'est le cas, parce-que j'sais que ma famille, elle a toujours été là pour moi* » (Dora, 23 ans ; chercheur pair 4).

La famille peut être suppléée, au-delà même du temps de la prise en charge, par la famille d'accueil, qui joue le rôle de stabilisateur, dans la période, les jeunes vont longuement le commenter, des turbulences de l'entrée dans la majorité, qui coïncide à la sortie, plus ou moins différée, du système de prise en charge.

« Là, est-ce qu'à l'heure actuelle, est-ce que tu t'sens assez mature pour affronter tout c'qui va arriver ? *Non, j'sais que tout ça, si y avait pas ma famille d'accueil derrière, c'serait pas possible. Ouais. Après, après j me motive tout l temps, dès qu j'ai un nouveau truc, qu'on m'dit, « ouais, maintenant faut qu tu trouves ça », au début j braque, c'est sûr, après j me dis, « j suis obligé, faut qu j réussisse ». T'as pas l'choix. Tu vois, j suis super motivé, j suis j suis motivé d mes 2. Après, tu vois, j me, j me mets la pression, parce que j sais qu ça peut, parce que c'est ça ou ça peut mal s terminer, tu vois. J me dis voilà j fais un effort, et pis voilà, ça tient. Donc on arrive au truc : sur qui tu peux compter, ben j pense que c'est ta famille d'accueil. Ouais. Y a un moment aussi où au final, bon, elle est pas présente au quotidien, mais, euh... Ben, c'est psychologique, si tu veux, c'est vraiment là, c'est la base de ma motivation. Tu. T'arrives à t motiver tous les matins, ça rend fier, oui. Ouais.* » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7).

Comment cette aide, toujours au regard de l'objectif de stabilité, est-elle reçue et est-elle perçue ?

Les ruptures au cours des prises en charge supplétive

Des événements vont influencer le sentiment de stabilité, marquant la trajectoire de changements, choisis ou imposés. Ils sont le fait de la prise en charge supplétive, ou d'autres interventions (milieu scolaire, de formation, hébergement...). Mais certaines pratiques professionnelles peuvent l'affecter, avec on le verra, une radicalisation lors du passage à l'âge adulte.

Après la rupture initiale du premier placement, d'autres ruptures ont lieu, pendant la trajectoire en protection de l'enfance, où l'on retrouve là aussi la tension entre choix personnel ou imposition. La plus souvent citée est celle d'un changement de lieu d'accueil, non souhaité et non compris :

« Mais pourquoi à 18 ans t'es parti avec la famille d'accueil ? Parce qu'y peuvent te garder en fait... *Ouais, non, le, les services y mettaient la pression comme quoi j devais absolument, euh, prendre un contrat jeune majeur, comme quoi ce serait mieux pour moi. L'autonomie, et tatata, et tatata. Ma famille d'accueil elle était pas d'accord, et tout, même moi j'étais pas chaud.* » » (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7).

Le changement de lieu en cours d'accueil est un événement fréquent, banalisé par les équipes, car souvent vécu comme une sorte de promotion assez routinisée : à un certain âge, changement de structure. L'épopée que représentent ces déménagements successifs, ici racontée à deux voix, rend compte d'une forme de négligence, qui ne fait pas toujours rire. Métaphore autour de l'abandon, l'interrogation demeure : « y a-t-il un encadrement ? »

« Quand on t'a dit : tu pars. Est-ce que y a quelqu'un, qui t'as dit tu pars, mais voilà y a un tel qui t'accompagne ? Nan. A telle heure ? *On m'a bien dit, on m'a bien spécifié que j'partais toute seule. Mais tous mes déménagements en foyer je les ai faits toute seule, hein. Avec des amis. (...) Mes déménagements j'ai pris l'habitude de les faire vraiment toute seule. Mais genre en mode cartons, genre on s'démerde comme on peut. Si tu vois le, ce déménagement-là, j'l'ai même filmé. (rires) c'est vrai ? Parce que genre c'est mon, j'ai demandé à un pote de venir m'aider, à la base on, on devait être 4 ou 5, finalement on s'est retrouvé à 3. Et genre mon pote, il a, il a volé, parce que il avait fait un accident la veille, avec sa voiture, du coup il a piqué la voiture de son père. On a fait un déménagement en Mercedes. (...) Han ! Et lui il t'met la pression « c'est la voiture du daron, faut faire attention, j'lui ai piqué, on l'a pour tant de temps ».* D'accord. *Mes déménagements ça a toujours été galère, mais c'est marrant, parce que ça laisse des putains de souvenirs. Ouais, au final ça laisse des bons souvenirs. Ça laisse des bons souvenirs. C'est moins glauque que l'éduc qui t'met dans la, qui t'met tes cartons, qui t'dépose. Mais j'ai jamais fait un déménagement comme ça. T'as p't'être rien loupé au final, t'as p't'être rien loupé. Ouais, p't'être, ouais c'est vrai qu'c'était marrant quand même. Parce que finalement ça, ça a dédramatisé la, la, bah la situation. Le, le temps où tu t'retrouvés avec tes potes, où t'es dans l'métro avec tes cartons. Ouais ça dédramatise, mais c'est vrai que quand j'arrivais sur les lieux de vie. C'est là que tu t'rends compte que y a un manque. Bah, c'est là que j'me rends compte que y a un manque et que surtout j'me dis euh « bah euh allo quoi, il est où l'encadrement. Allo. allo »* (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7).

Sur la période de prise en charge, d'autres ruptures ont lieu, dont on retiendra d'abord celles liées à la scolarisation puis à la professionnalisation. Le chapitre suivant étant consacré à cette thématique, nous ne l'évoquerons que rapidement ici. Elles sont d'autant plus mal perçues qu'elles viennent briser un rêve, empêcher la réalisation d'un projet et « mettre la pression », créant aussi de l'incertitude. La suite du témoignage de Lorry illustre cet engrenage :

« C'était quoi tes projets ? Tes rêves, c'était quoi ? *C'était mon BTS. Et après mon BTS, j'avais franchement une poursuite d'études sûre, presque, j'me suis dit, ouais, j'vais tenter une école d'Ingé, et tout, parce que (...), on m'a dit, j'suis pas trop mauvais à l'école, tu vois... Donc autant aller, autant aller au bout, jusqu'au, jusqu'au bout. Je me suis dit, et tout. Donc le BTS, y m'ont dit « faut qu'tu l'fasses en alternance à tout prix ».* Et j'ai réussi à trouver ça, mais, euh, euh, voilà, là c'est bientôt fini, l'alternance Ouais. La FJT aussi, y m'ont dit, « c'est bientôt fini », au bout d'2 ans, tu dois, tu dois dégag... C'est vrai ? Ouais. Donc tu vois, t'as la pression » » (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7).

Se succèdent des interruptions de prises en charge institutionnelles, sur une période courte, qui génère une inquiétude existentielle :

« On m'a dit là : là ça fait d'jà 1 an que t'es ici. Euh, nous en général c'est 2 ans donc (...) en septembre on va voir c'qu'on peut faire pour toi, on va p't-être te prolonger d'un an, on va essayer, et tout, on va voir c'qu'on peut faire. Donc en gros t'as aucune réponse ? Donc là, là... A la rentrée tu sais pas c'qui va s'passer ? Alors après j'sais pas c'que j'vais faire de ma vie. » » (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7).

Le vécu de cette période donne le sentiment qu'au lieu de l'autonomie tant vantée, c'est de la perte du pouvoir sur sa propre vie qui s'instaure, dans la mesure où le destin est maîtrisé par

d'autres : « *Parce que tu sais pas ça va s'arrêter quand, juste qu'ça s'arrête, c'est eux.* » » (Lorry, 21 ans ; jeune chercheuse 7).

La stabilité est à rapporter à la notion de sécurité (au sens de cadre 'secure'). À la lecture de certains témoignages, les propositions de changement ne tiennent pas suffisamment compte des angoisses qu'elles réveillent, en lien avec des événements traumatisants. Le récit qui suit offre une réflexion à prendre en compte pour que stabilité et sécurité s'allient. Ainsi, la proposition de passer de sa famille d'accueil à un FJT, rappelle à Lorry la mort de l'une des accueillies, n'ayant pas supporté ce déplacement. Il sera négocié pour elle de ne pas aller dans le même établissement :

« Ouais, y en a une que ma famille gardait. Elle est passée en FJT, et franchement, elle a pas, elle a pas t'nu, et tout, elle a vraiment craqué, elle a eu plein d'problèmes. Et carrément, elle est décédée, là. Tu vois, donc dès qu'on m'a dit, qu'on m'a parlé du FJT, et tout. Ça t'a renvoyé ça direct... Ouais. Mais elle elle a vraiment pas eu d'chance, et tout. Euh, ma famille d'accueil elle était proche d'elle, mais son FJT il était à Versailles, comme là où y devaient m'envoyer au début. Elle avait pas la possibilité... elle pouvait pas v'nir tout le temps, dès qu'elle avait un souci, elle avait des, des problèmes d'argent, Ouais trouver un emploi, après elle gérait mal son budget, tu vois, elle était jeune, elle s'privait, et tout Ouais. elle enfin d'compte, tu vois, ça s'est super mal terminé pour elle. Bon, c'est lourd quand même » (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7).

Par ailleurs, la stabilité de l'aide (voire de la protection) peut être remise en cause quand tout va bien. L'aide est alors évaluée comme inutile, ou suspendue. Des stratégies de détournement de ce système « pervers » sont alors développées, d'autant qu'un sentiment d'injustice, au regard de ce qui reste attribué à des jeunes perçus comme moins méritants, s'accroît.

« Et le pont négatif... je pense que le point négatif, le seul point négatif que j'ai c'est par rapport à... aux personnes qui nous signent les contrats jeunes majeurs, dans ce qu'elles nous demandent d'écrire, dans ce qu'elles nous demandent quand elles nous demandent nos raisons de vouloir être en contrat jeune majeur, je pense que des fois, ils sont pas... ils sont pas bien en phase avec la réalité, des jeunes qui s'occupent, et pour moi ça c'est le gros point négatif. Parce que quand je vais signer mon contrat jeune majeur et que j'dis « voilà ça, ça va bien, mais je suis là, je veux ça, ça, ça, c'est pour ça que je vous redemande » et que en fait, on va dire que des fois ils préféreraient qu'on ait certains problèmes pour s'occuper de nous, alors que si, enfin je trouve que leur relation, elle est un peu perverse, voilà. (...) Donc je me suis dit ok, donc faut que je sois un cas sociaux au sens réel, genre je fais ma racaille, tout ça, « et là vous allez me le signer en me disant, oui il faut faire des efforts quand même mademoiselle, mais on vous le signe », j'en vois y'en a qui passe un contrat jeune majeur, enfin qui ont des gros enfin, des problèmes de comportements et ils y vont tranquilles, on leur signe et puis ils foutent rien à côté. Donc, pour moi c'est le point des négatif, c'est des trucs qui, que j'ai trouvé injuste et c'est arrivé plusieurs fois, donc voilà j'suis... » (Elise, 19 ans ; chercheuse pair 5).

Se dessine un portrait au fil des entretiens des « bonnes personnes », dont sont ou ne sont pas des professionnels (la fin du chapitre s'attarde sur leur rôle). Ce sont des soutiens très importants, souvent sur plusieurs registres, elles s'impliquent dans la relation et se montrent encourageantes. Elles sont perçues comme franches.

« C'est pas grâce à l'ASE, c'est vraiment grâce aux personnes que j'ai rencontrées par la suite, j'ai eu la chance d'être tombée sur des bonnes personnes. (...) Moi personnellement, je sais qu'il fallait me pousser un petit peu et si on se pousse pas soi-même, c'est, je me demande comment on fait. Franchement c'est difficile » (Véra, 22 ans ; chercheuse pair 6).

Dans un retournement opéré par plusieurs enquêtés, la relation houleuse avec certaines personnes significatives de l'entourage, bien que nourrie au conflit, sert de repères pour s'affirmer. Ainsi Vestislav évoque-t-il « *ces personnes qui me disent que je vais pas y arriver et c'est ça qui*

me fait tenir, c'est ça qui me dit que je vais continuer et je vais leur montrer que je peux le faire et c'est ça qui me tient. »

18 à 21 ans, une période d'instabilité accrue

La fin de la protection supplétive est une zone de turbulences, et l'on peut se demander si la fin de la prise en charge n'instaure pas le retour à l'instabilité. Toujours dans l'entretien collectif qui a permis de donner la parole à des jeunes très vulnérables, car cumulant de grandes difficultés, la fin de prise en charge, après un parcours chaotique, les replonge dans les conditions de vie antérieures, l'un retournant chez une tante, l'autre chez sa mère, tous deux ayant le souhait que ce soit provisoire :

« J'avais pas d'appartement, j'avais plus de logement, j'avais plus rien, j'suis chez ma tante et voilà. C'est quoi, c'est temporaire ? De quoi chez ma tante ? Oui. Bah ouais. Bah c'est sûr, c'est pour faire un peu d'économie et voilà quoi. Faut pas rester longtemps (...) Pour combien de temps on sait pas, le passage, on sait pas combien ça va durer (...) Avant la sortie, parce que j'savais pas, j'ai su 2, 3 jours avant que j'allais chez ma tante, j'savais vraiment pas ce qu'ils allaient me dire » (Abdallah, 21 ans ; chercheur pair 8).

« Est-ce que t'avais le sentiment t'avoir été préparé pour vivre seul après ? bah j'suis reparti chez ma mère ! Donc t'étais pas préparé ? Bah j'avais pas le choix, s'tu veux. J'avais pas d'argent, pas de formation, donc. Voilà. Et t'as eu un contrat jeune majeur, du coup ? bah non. (...) C'est quoi les choses qui pourraient changer ? L'un des gros problèmes qu'il faudrait changer ? que j'vive plus chez ma mère. De quoi ? Que j'vive plus chez ma mère. (Rires) Quoi ? Pourquoi vous rigolez ? Hein ? » (Renaud, 26 ans ; chercheur pair 8).

Certains jeunes sortent brutalement d'une structure et le suivi ensuite n'est plus assuré de façon personnalisé et constante. Dans le cas suivant, Véra a dénoncé les conditions d'accueil en lieu de vie, et a ensuite trouvé refuge chez une tierce personne *« quelqu'un qui n'a rien à voir avec l'ASE, malheureusement »*, dit-elle à deux reprises.

La fin du parcours est marquée par le sentiment qu'il y a nécessité de faire un choix, radical, pour soi, pour s'en sortir :

« Tu as pu heu... surmonter toutes ces difficultés ? Bah y'a pas trop le choix ! (rire) y'a pas trop le choix, si on part du moment où soit, de toute façon, ils, on a deux choix qui se portent à nous quand on sort de foyer, c'est soit on décide de s'en sortir pour arriver plus tard à ce qu'on veut et arrêter d'être dans... comment dire ? Enfin, d'avoir des difficultés, soit on continue et ça va de mal en pire et puis, voilà, on finit, on finit mal comme malheureusement y'en a beaucoup et voilà et puis donc, et moi c'est vrai je me suis un peu bougée on va dire et j'ai voulu travailler, j'ai voulu surtout avoir mon indépendance et puis m'en sortir, parce que c'était plus possible de continuer comme ça, donc, voilà c'est tout » (Véra, 22 ans ; chercheur pair 6).

« Même en étant moi-même, euh, un enfant d'ASE, tu vois j'sais pas c'qu'y pourraient faire pour vraiment nous préparer à ça. Parce que dans tous les cas, j'pense que pour tout le monde, ça va être la même chose. Après t'es plus ou moins, tu vois, t'es préparé, soit tu t'dis « faut qu'y aille », soit t'es dévasté : « qu'est-ce que j'vais faire ? ». Donc après, j'sais pas... » » (Lorry, 21 ans ; jeune chercheur 7).

La fin d'un placement peut être renvoyée comme une faute de la part du jeune. Ici, la jeune femme qui dénonce par ailleurs les conditions sur son lieu de vie, traversait un épisode dépressif. Elle commente :

« Jusqu'au jour où comme ça par hasard, enfin tous les ans on a un, on doit aller voir le juge pour enfant tout ça avec les parents et donc devant le juge, j'étais pas du tout préparée à ça, il m'a dit : « écoute Véra,

moi je continue plus ton placement ». Donc j'suis restée comme ça, enfin j'étais assez surprise. « T'es trop, » heu... il m'a dit quoi, que j'étais trop mal pour lui, genre dépressive tout ça, mais je veux dire, si un éducateur il n'arrive pas à gérer un enfant qui est mal, faut me dire ce que c'est son métier quoi ! Parce que c'est, on est tous mal, on est, on fait des dépressions et voilà c'est comme ça. On est, une vie qui a, qui est di, qui a été difficile, donc on a besoin d'être voilà. Et moi, quand il m'a dit oui, il savait plus quoi faire pour moi, je me suis demandé vraiment ce que c'était son rôle quoi » (Véra, 22 ans ; chercheuse pair 6).

À la sortie, la stabilité, qui a pu être promise, est remplacée par de l'aléatoire, c'est-à-dire que l'aide en général et la relation en particulier, vont se transformer sans critères nettement définis, au gré d'éléments variables, dont de toutes façons, le jeune n'a pas la connaissance. Roselyne évoque des règles d'attribution qui change, des référents qui changent et se multiplient, des délais qui s'allongent, et pour elle, une période de « galère », à laquelle rien ne l'avait préparé :

« Mon éducatrice référente, qui m'disait durant mon contrat jeune majeure, « écoute, euh », et, euh, ben finalement, euh, avant mon contrat jeune majeur, euh, la manière de comment elle l'avait dit, qu'c'était, qu'y avait pas d'souci, qu'au moindre problème, j'pourrais l'appeler, que des fonds, ben c'était possible d'avoir des fonds. Et au final, quand j'en avais besoin, eh ben, j'suis passée, elle est passée par une autre assistante sociale, apparemment, les lois avaient changé, la manière de faire avait changé, une éducatrice qui me connaît pas m'a suivie, donc, des gens qui m'attribuent les budgets qui me connaît pas et qui s'basent un peu... Donc ouais, j'ai galéré, ça a mis beaucoup d'temps, et pendant c'temps-là, ben, ben voilà, fallait envoyer du courrier à plusieurs personnes, expliquer le pourquoi du comment. C'est ça qu'appelle la galère parce que pendant c'temps-là, tout c'qu'on a à payer, eh ben ça avance pas, et, y a pas, on n'a pas des jours qui dit que eux y prennent leur temps pour le faire, mais moi j'avais un impératif, c'était tel jour, à telle heure, fallait l'payer. Et euh, ça ils le comprennent pas bien. » (Roselyne, 21 ans).

Ce qui facilite la stabilité, c'est le sentiment d'avoir du temps pour organiser des projets d'avenir, en hiérarchisant les priorités. La réduction de ce temps, en resserrant les délais sur quelques années de moins, au moment des études en particulier, oblige à régler trop de réalités contingentes et fragilise tout le processus d'entrée dans l'âge adulte. Tout doit être recalculé pour tenir dans le cadre imposé, et ces échéances sont vécues comme autant d'obstacles à franchir, de façon trop rapprochée. Le jeune, moins pris en charge, est déstabilisé face à tous ces obstacles :

« Ouais, (avant) j'me suis dit j'vais faire des études tranquilles, j'aurais l'temps d'grandir, de bien réfléchir (...) et là, t'as là, t'as la pression pour tout, tout c'que, tu t'dis dit ouais, ça, trouver un logement, ouais, allez, vers 26, 25, euh, trouver un emploi, un bon emploi, 23, vu que j'finis mes études, tranquille. Y'a rien. Faut que je fasse un taf. Mais, euh, là tu m'disais qu'en septembre par exemple, tu savais pas du tout, comment t'allais, euh, t'allais t'y prendre, faire avec ce changement d'logement. Là y m'ont dit « ouais, on va essayer de, voilà, et au pire » y m'ont dit, « ben y a d'autres FJT, voilà ». Ils t'ont parlé d'aller les voir, les rechercher ? Ben j'sais pas, ils ont pas été plus précis qu'ça, là, pour l'instant. Là, c'est en plus, là j'suis en train d'passer l'BTS, et j'me suis pas penché dessus plus que ça, tu vois » (Lorry, 21 ans ; chercheuse pair 7).

Sur la période du contrat jeune majeur, l'instabilité est marquée par une majorité où toujours un élément bouge : formation ou travail, logement... venant perturber l'équilibre ou le sentiment d'être au calme. Les structures réservées à cette période de la vie, comme par exemple les FJT, contribuent à cette instabilité en raison des durées ou délais qu'elles mettent en œuvre.

« Aujourd'hui, quelles sont tes priorités et tes projets, tout ça ? Là actuellement, je vais être embauchée en CDI avec ma, mon... emploi actuel. Là ma priorité ça va être de trouver un appartement, parce que je change, je vais être obligée de changer de logement. Puisque j'étais en foyer jeune travailleur. Jusqu'à présent t'étais en foyer jeune travailleur ? Voilà. Jusqu'à 21 ans ? Non, c'est que mon contrat il se finit au bout de trois ans et là ça va faire trois ans, c'est pour ça que je dois déménager. Donc

c'est pour ça que ma priorité actuelle, c'est de trouver un appartement » (Maëlle, 21 ans ; chercheuse pair 6).

L'aide financière symbolise la continuité, et favorise un sentiment de sécurité. Ce n'est pas qu'une question de coût, c'est aussi l'attribution d'une considération pour les projets, donc pour soi. L'engagement financier traduit alors la confiance donnée au projet suivi (exemple des formations), à la projection de « qui je voudrais être », autorisant en quelque sorte à devenir celui/celle que je veux être.

Pour les enquêtés, afin d'éviter les effets de rupture, l'accompagnement doit progressivement accompagner chaque jeune sur un ensemble de tâches à apprendre, ce que la vie en collectivité ne facilite pas. Le discours des jeunes en famille d'accueil et en foyer se contraste sur ce point, les premiers s'estimant mieux préparés parce qu'immergés dans la vie quotidienne telle qu'ils auront à la connaître ensuite, et que le rapport est plus individualisé. Vestislav, qui a souhaité quitter le foyer, détaille comment il aurait envisagé un apprentissage progressif. Il fait aussi la distinction entre « expliquer » et « montrer » :

« C'est moi qui l'ai voulu c'est moi qui l'ai souhaité de partir, parce que j'en pouvais plus, y'avait plein de choses qui me faisaient craquer, on me disait des choses à faire alors que je savais que je devais les faire et ça commençait à me saouler un petit peu, comme ils me disaient ce que je devais faire tout le temps. Et préparé, pas vraiment, parce que y'avait, on était 10 jeunes et y'en avait plein qui, bon les éducateurs ils étaient deux, j'crois, par jour et un le soir etc. Et puis, ils pouvaient pas s'occuper jeune par jeune en fait. J'avais des choses à apprendre, mais ils essayaient d'apprendre à tout le monde la même chose. Moi à côté je demandais des fois, comment on fait ça, ils m'expliquaient mais on me montrait pas en fait. C'est je pense que ça peut se faire, sortir des papiers et montrer, bon, on fait ça comme ça et je l'ai déjà fait, y'a certains éducateurs qui me l'ont fait par rapport aux lettres, par rapport à plein de trucs comme ça, à montrer des exemples, on m'a dit fais ça comme ça. Mais il fallait, je trouve qu'il fallait qu'ils travaillent plus haut. Plus sur des choses à préparer quand on sort. » (Vestislav, 18 ans)

La réciprocité, pour un contrat éducatif plus stable

La déstabilisation de la période « sas » des 18-21 ans est telle qu'elle met en péril le bénéfice d'une stabilité acquise antérieurement. Plusieurs témoignages convergent sur ce point, nous reprendrons celui de Roselyne. Elle souligne en effet la notion sur laquelle les jeunes chercheurs ont souvent débattu, celle de contrat. Ils étaient très mobilisés par la question de la réciprocité ; Dans l'extrait ci-dessous, il est particulièrement flagrant que la jeune femme a le sentiment de jouer le jeu, en s'engageant vraiment et en faisant sa part du contrat. Par contre, elle vit avec beaucoup de désappointement le manque de réciprocité dans l'engagement. Le contrat n'est pas respecté, elle vit des difficultés très angoissantes, et elle ressent comme un abandon inattendu et inexplicable :

« Ils ont pas fait grand-chose, si j'en suis là c'est grâce à moi. J'ai, euh, euh, récemment, limite j'savais plus où j'allais habiter, j'allais perdre mon logement, et, euh, l'ASE étant au courant, euh, ils ont pas fait grand-chose, ils ont dit qu'ils allaient, eh ben, ils ont rien fait, si j'suis là, si actuellement je suis là où je suis, c'est parce que c'est moi qu'ai fait les choses, et tout ça ils l'ont pas fait, pourquoi, ben parce que j'étais plus en contrat jeune majeur, et même en étant en contrat jeune majeur ce sont des objectifs, même les premiers objectifs qu'y avait marqués dans mon contrat, dans mon contrat, et ça a pas été respecté, parce que c'est pas c'que j'avais demandé, c'est pas c'que j'voulais. J'suis allée en FJT, c'est pas c'que j'aurais souhaité, et euh, et finalement, j'ai failli perdre mon logement, et on m'a pas aidée. Donc, euh, oui, et non. (...) Oui, j'ai été accompagnée. Sur ça j'peux pas... J'ai été accompagnée. Pendant tout l'temps que j'ai été à l'ASE, oui, j'ai été accompagnée, même très bien accompagnée, mais, euh, vers la fin, voilà, j'me suis sentie un peu, un peu plus seule » (Roselyne, 21 ans)

Confirmant des propos échangés dans l'équipe de chercheurs/ses pairs, certains enquêtés parlent de ce destin qui est le leur, à la merci d'une décision prise de façon aléatoire, arbitraire, ou très administrative. Cette crainte, qui devient parfois réalité, les démotive.

« C'est ce qu'j'disais qu'était triste, c'est comment la vie d'une personne... *Elle peut dépendre* Elle peut dépendre d'une personne, genre, celle qui signe, elle peut dire oui ou non... *Et moi c'est ça que trouve hard, tu vois, dans nos destins.* En plus c'est ça » (Amin, 19 ans).

Dans l'entente entre jeunes et éducateurs, nous retrouvons l'idée de ce contrat respecté, tel que le jeune le perçoit, sans risque de trahison. Les propos d'Amin tranchent avec le témoignage de Renaud. Si le premier affirme : « *J'ai eu la chance d'avoir des, des éducatrices, tu vois, que j'ai trouvé franches, tu vois* » (Amin), le second (Abdallah) dit sa colère, avec l'assentiment de ses pairs : « *Elle (éducatrice), elle m'a enfoncé au jugement, voilà. Alors que l'autre, elle m'a défendu. Ouais. Abdallah : Voilà. T'as pas eu le sentiment d'être soutenu par... ? Au début si, ouais, je l'aimais bien de fou, mais après piétiner comme ça devant le juge. Non j'ai pas accepté ça, c'est pas le rôle d'une éducatrice Malik : Elle a dit quoi au juge ? Abdallah : « ouais il a cassé les toilettes », voilà. Malik : ah ouais, ça s'fait pas, quoi ! Abdallah : elle m'a allumé quoi ! J'ai pas aimé du tout. Voilà. J'aurais eu peut-être un autre éducateur ça se serait pas passé comme ça [Renaud : c'est sûr. Malik : non ! ensemble Abdallah : son rôle c'est d'aider le jeune, et elle, elle m'a (coup sur la table, claquement de mains) piétiné comme ça. Voilà, non mais Abdallah il djerte. Tu peux djerter ! Tu peux djerter !! (rires) » (Abdallah, 21 ans ; Malik, 20 ans ; Renaud, 26 ans ; chercheur pair 8).*

Les éducateurs sont parfois plaints pour cette charge de travail qui est la leur, contraints qu'ils sont de répartir et limiter l'aide : « *Franchement, s'y pouvaient plus, y feraient plus.* Elles sont limitées. *Et j'vois qu'elles sont de plus en plus débordées.* Ouais. *Parce qu'y paraît qu'les places, elles sont d'plus en plus chères, hein* » (Amin, 19 ans). Cette conscience du fonctionnement des services peut renforcer le sentiment d'être d'autant plus redevables de l'aide reçue. De même, des règles implicites du contrat portent sur la conduite à tenir vis-à-vis des éducateurs : « *Parce que j'étais fier, je leur ai jamais mis la misère, j'leur ai toujours bien parlé, y'en a ici qui mettent la misère, y'a des jeunes ils mettent la misère ici aux éducateurs* » (Renaud, 26 ans ; chercheur pair 8).

Cette expression, que nous retrouverons par la suite, en étudiant de plus près les parcours de formation, revient comme un *leit motiv* : être lâché, ou pas. Ce sentiment de lâchage rompt le sentiment de continuité. Dans les deux extraits qui suivent, on perçoit d'une part que si la demande porte sur une durée plus conséquente, il s'agit aussi d'avoir le souci de mener le jeune jusqu'au point de sortie, de s'assurer qu'il est prêt, d'en acquérir une certitude.

« Un accompagnement plus long peut-être comme tu disais... *Bah ouais, si ça aurait été accepté, un suivi et puis, bah... être sûr que le jeune s'en sort quoi. Pas là...c'est fini, hop, c'est tout. Être sûr, pas le lâcher...* » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4).

Le reproche face à un accompagnement tronqué est relié à la limite qu'impose une relation construite dans le cadre professionnel, qui sert ici de référence première aux adultes supplétifs, au lieu de s'inscrire dans le registre de l'expérience du jeune. Ce dernier subit les conséquences de cette priorité. On pourrait penser que le contrat supplétif passant en second plan derrière un contrat de travail, considéré comme premier, le jeune accueilli est pris dans une double injonction à se conformer, puisqu'il faut caler la relation dans cette première matrice. L'opposition entre le Eux et le Nous est d'ailleurs très présente dans ce discours (Hoggart, 1970), les éducateurs étant les représentants de cet autre monde qui détient le pouvoir, qui s'impose, auquel il faut se plier en renonçant à ses désirs :

« C'était quoi, ce que tu trouvais vraiment de mal fait ? *Bah j'pense que... bah comme j'ai dit, les éducateurs, eux, ils ont pas vécu, donc pour eux, c'est facile à dire que de faire, ils sont là pour faire leur*

travail, gagner leur argent et rentrer chez eux. Alors que, toi t'es là, tu subis un petit peu » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4).

Le changement, que ce soit sortir de la famille, ou d'un lieu de placement, est parfois souhaité par le jeune. Par ailleurs, un changement, souhaité ou non au départ, peut faire l'objet d'une relecture et être perçu, dans ce moment réflexif qu'offre l'entretien, comme ayant été bénéfique ou non. Dans cette relecture, la question du coût revient, avec le sentiment qu'il faut, comme évoquer précédemment, laisser sa place à d'autres, que certains choix sont trop coûteux ou que la prise en charge donne trop de place aux impératifs financiers.

« Moi des fois je ressentais le fait que, ils sont là pour travailler c'est, certes ils accompagnent un jeune mais voilà quoi, c'est un dossier et pas plus. Moi je le ressentais comme ça. Et au niveau du contrat jeune travailleur, c'est vrai que c'était on nous disait souvent c'était plus à des restrictions de budgets que en gros certains contrats ne pouvaient pas continuer. Ça a été ça aussi l'une des causes d'une rupture, d'une, de la rupture, quoi. Ah oui, par rapport au budget ? Ouais. Voilà au budget de l'État, ou j'en sais rien.

Le budget de l'État qui est insuffisant et du coup ils ne pouvaient pas renouveler les contrats ? Voilà, certains contrat ouais. Et quelque part qu'on arrête, ça devait les arranger » (Maëlle, 21 ans ; chercheuse pair 6).

Cette priorité perçue sur une logique avant tout budgétaire, conduit au sentiment d'être un numéro, un dossier, d'être davantage objet que sujet. Comme pour le constat évoqué précédemment que les éducateurs viendraient d'abord dans une logique d'emploi, on retrouve cette prédominance pour une logique autre que celle de l'intérêt de l'enfant. Or, ce sentiment très désabusé, de n'être qu'un dossier, contribue à assécher la dimension relationnelle de la prise en charge, et vide toute stabilité de son sens. Celle-ci ne peut être crédible, effective qu'accompagnée de la reconnaissance du jeune accueilli en son unique qualité de sujet.

« Quelles sont selon toi, les lacunes actuelles de l'ASE ? Concernant la fin de pris en charge ? Heu... les lacunes... c'est peut-être ce côté trop...heu.. ce côté trop... trop financier de la chose en fait de chaque dossier. Chaque dossier, c'est telle marge, du moins, on doit leur donner tant. (...) Donc c'est ça, un enfant est égal à tel budget, donc il doit faire ceci ou cela, c'est plus ça pour moi. D'accord, donc, c'est plus question budget qu'humain ? Si je comprends bien. Bah moi, dans mon cas je le ressentais comme ça oui, (...) que ça soit une histoire de budget et non d'humain » (Maëlle, 21 ans ; chercheuse pair 6).

Les modalités de fin de contrat, sont souvent perçues, comme ici, comme entérinant la clôture d'un dossier, plutôt que comme le passage d'une étape à une autre, d'un jeune en train d'accéder à l'âge adulte. Cette brutalité vient nier le pari sur l'humain que la stabilité pourrait avoir comme objectif.

« Et ton contrat était rompu à 21ans ? Oui, j'ai reçu une lettre comme quoi, bah j'étais radiée des services de l'aide sociale à l'enfance, c'est, c'est tout. Ça a été tout. Pas de nou, après voilà, hein, c'est tout » (Véra, 22 ans ; chercheuse pair 6).

La rupture du lien supplétif met dès lors en péril la stabilité telle qu'elle aurait pu s'installer. Pour la plupart des enquêtés, leur demande reste dans un registre simple : pouvoir maintenir un contact, avoir la certitude que la relation n'a pas simplement disparue avec la fin du contrat :

« Donc en conclusion, quelles sont selon toi, les lacunes actuelle de l'ASE, concernant la fin de la prise en charge ? ... Bah c'est...bah ce qui est un peu gênant en fait, c'est le tout ou rien. Tu vois, par exemple, ça serait bien de continuer à rencontrer les jeunes, même sans vraiment leur apporter une aide financière ou quoi, mais être là, juste pour parler avec eux. Ça serait bien, tu vois. Que même après la prise en charge, ils disent automatiquement aux jeunes : « on est encore là pour vous », rien que ça, quoi. Et peut-être que là à la fin justement, le sentiment serait moins... Y'aurait peut-être moins ce sentiment de rupture. Hum. Parce que c'est vrai que le mot « rupture » c'est fort. C'est

fort quand même ! C'est ce qu'on ressent aussi. C'est ce qu'on ressent et... Et c'est ce qui est, c'est la vérité aussi » (Dora, 23 ans ; chercheur pair 4).

Les éducateurs/trices qui parviennent à être présents de façon significative incarnent la stabilité, à l'inverse des changements de référents ou de personnels qui segmentent la prise en charge et rendent aléatoires les engagements. Ils sont le symbole de la continuité, ou non, de la prise en charge. La même jeune femme livre ces deux constats au cours de l'entretien :

« Je, j'm'entends très très bien avec mon éducatrice, en fait, c'est la même éducatrice qui m'suit depuis très très longtemps, donc j'm'entends très très bien avec l'ASE, c'est p't-être c'qui m'a permis p't-être d'avoir certaines choses que d'autres jeunes n'ont pas » (Roselyne, 21 ans).

Dans le témoignage suivant, le départ d'une assistante sociale avec laquelle l'adolescente se sentait très bien semble marquer le début d'une période difficile, dont elle ne sort que lorsqu'elle rencontre une autre femme (désignée par la suite 'tiers digne de confiance') avec laquelle se noue un lien très fort. Elle revient sur ce sentiment enfin d'entretien, quand il s'agit d'améliorer les prises en charge :

« En fait moi j'avais une assistante sociale, donc qui était à l'ASE de Nanterre, avec qui je m'entendais très bien et qui est très très gentille, mais j'ai dû changer à un moment parce qu'elle est partie en congé maternité, donc j'ai eu quelqu'un d'autre sur les derniers temps, on va dire mais de là, après, on va dire j'ai plus du tout, enfin, le fait d'avoir changé, moi j'avais, j'ai toujours été habituée à elle aussi, donc c'est vrai qu'après non, j'ai plus trop eu de, de nouvelles d'eux spécialement » (Véra, 22 ans).

Elle ajoute en fin d'entretien, dans ses souhaits pour l'ASE,

« Avoir un référent du début à la fin, parce que moi je sais que quand j'ai changé d'assistante sociale, ça m'a, voilà après c'est pas le même contact bon, elle est allée en congé maternité, tant mieux pour elle c'est vrai j'veux dire, si on peut garder toujours le même, la même assistante sociale, c'est, c'est que mieux quoi » (Véra, 22 ans).

Le sentiment de stabilité se prolonge plus aisément avec un lien, même ténu, qui perdure dans la durée. Le jeune adulte interprète que les éducateurs, inscrits dans la familiarité, continuent à se soucier de lui : *« Même les éducateurs, ils me connaissent déjà assez pour me demander « T'es sûr que ça va ? » et ils me connaissent assez, même ceux avec qui j'ai gardé le contact, des amis, qui me demandent « T'es sûr que ça va ? », donc ils sont là. Ouais, soutenu, ils sont là pour moi »* (Vestislav, 18 ans).

La stabilité tient avec une notion d'engagement. Or, le sentiment d'un engagement fiable et réciproque peut être bafoué en particulier au moment d'un changement (de personnel, de lieu de prise en charge, de contrat...).

« Alors moi j'me suis beaucoup engagée effectivement dans ce contrat, et l'ASE, euh, pas vraiment, à moitié, à moitié parce que, actuellement, euh, au niveau d'mon logement, ben, c'est compliqué, et l'un des objectifs principal, ben c'était le logement, et au jour d'aujourd'hui, ben, eh ben j'suis toujours dans l'même problème. J'ai, euh, euh, récemment, limite j'savais plus où j'allais habiter, j'allais perdre mon logement, et, euh, l'ASE étant au courant, euh, ils ont pas fait grand-chose, ils ont dit qu'ils allaient, eh ben, ils ont rien fait, si j'suis là, si actuellement je suis là où je suis, c'est parce que c'est moi qu'ai fait les choses, et tout ça ils l'ont pas fait, pourquoi, ben parce que j'étais plus en contrat jeune majeur, et même en étant en contrat jeune majeur ce sont des objectifs, même les premiers objectifs qu'y avait marqués dans mon contrat, dans mon contrat, et ça a pas été respecté, parce que c'est pas c'que j'avais demandé, c'est pas c'que j'voulais. J'suis allée en FJT, c'est pas c'que j'aurais souhaité, et euh, et finalement, j'ai failli perdre mon logement, et on m'a pas aidée » (Roselyne, 21 ans).

Le jeune a alors le sentiment que dans tout ce qui change, lui est le point stable c'est-à-dire : *« c'est moi qui ai fait les choses »*. Les professionnels l'accompagnent-ils néanmoins ?

Le choix du changement, ou l'instabilité apprivoisée

Il est à noter que le changement de lieu et de forme de prise en charge n'apparaît pas toujours comme problématique, si la qualité des accueils successifs est appréciée, et le jeune concerné d'accord :

« Bah j'ai fait famille d'accueil, foyer et lieu de vie mais j'avoue que la famille d'accueil, j'ai trouvé ça très bien, parce que c'était, déjà je suis bien tombée donc j'ai eu de la chance et, et puis le foyer aussi, mais bon c'était mon premier placement donc à l'époque, j'étais un peu voilà ! Un peu une casse coup, on va dire. Mais voilà. Non c'était deux structures assez sympas, mais voilà, c'est. Je pense c'est la personne et y'a des lieux de vie qui doivent être très bien » (Véra, 22 ans).

De même si sa perception est de liens qui se cumulent, qui se complètent, sans entrer en concurrence ni disparaître :

« Moi, moi,...comment dire, j'ai un référent mission locale qui connaît mon éducateur, donc... il m'a aidé beaucoup aussi à rentrer dans [lieu de l'emploi] et j'sais que je peux compter sur la mission locale, jusqu'à mes 26 ans, quoi. D'accord. Si j'ai un souci... j'peux compter sur lui quoi. À la limite, j'peux même avant d'aller à [ancien lieu de vie], quoi. Ah oui, donc t'es quand même bien entouré en fait. Ouais, ouais, ouais. T'es pas laissé dans la nature. Non, non, non ! J'peux voir mon ancienne référente aussi, c'est mon ancienne assistante sociale, de quand j'étais en famille d'accueil » (Pierre, 21 ans ; chercheur pair 9).

Le changement est une caractéristique de cette entrée dans l'âge adulte, et de nombreux enquêtés soulignent qu'ils le désirent. La stabilité de la trajectoire est présentée comme liée au projet personnel ; le fait de se projeter dans un avenir (travail, logement, entourage...) aide à se fixer et à garder un cap, les soutiens sont reçus comme autant d'appuis, mais avec d'abord l'idée que la réussite passera par soi-même. Nous suivons toujours les deux témoignages de Roselyne, puis de Maëlle.

« J'avais un seul objectif, c'était d'être dans mes études pour pouvoir m'en sortir par moi-même, et, euh, c'est cet objectif-là que j'ai suivi, ben, voilà, de..., depuis que j'suis placée, euh, à l'ASE. » (Roselyne, 21 ans).

La même, un peu plus loin :

« moi, ben, ça m'a permis de voir que, ben, la vie était difficile, qu'effectivement y fallait vraiment essayer d's'en sortir le plus possible, par soi-même ou, en tout cas, faire appel, à des personnes compétentes s'y pouvaient nous aider, et, euh, et voilà, toujours garder un objectif. » (Roselyne, 21 ans).

Le sentiment de réaliser le projet que l'on avait (formation en particulier, ce qui sera développé au chapitre suivant) participe d'une stabilité. On remarque ici une cohésion entre institutions et l'accord de la jeune femme sur chacune des prises en charges. Elles lui permettent de mener à bien un projet qu'elle a choisi. Ici, la stabilité est effective, même en période 'sas', grâce à l'accord trouvé entre elle et tous les intervenants :

« Est-ce que t'as pu faire les études que tu voulais ? Ah oui, j'ai choisis ce que je voulais faire, j'ai, donc là c'est un BTS alternance de gestion. D'accord. C'est ce que je voulais faire, ça me plaît et donc comme mon employeur est content de moi, il va m'embaucher en CDI, et c'est ce que je veux faire, oui. Ah c'est super ! ok. Donc t'as pu atteindre ton objectif ? Voilà. Parfait. Et est-ce que tu étais soutenue pour suivre une formation ou pour trouver un emploi ? T'as été soutenue par les éducateurs ? Ah oui, oui, les éducateurs, ils suivent beaucoup, ils font attention à ce qu'on fait. L'ASE, du moins, aussi grâce au contrat jeune majeur, y'a les objectifs, donc oui, on doit s'y tenir et on doit les suivre. D'accord, donc les éducateurs étaient assez présents pour t'orienter on va dire ? Oui » (Maëlle, 21 ans ; chercheur pair 6).

La rupture, ici proposée par les éducateurs, peut aussi être souhaitée par le jeune, qui d'une part s'estime prêt et d'autre part, souhaite sortir d'un système d'aide. À l'entrée à l'âge adulte, il peut y avoir en effet, comme l'exprimait Maëlle, un fort désir de s'émanciper du système de suppléance.

Conclusion

Qu'est ce qui 'fabrique' de la stabilité, au-delà de la prise en charge formelle ? Les témoignages laissent un message en filigrane, celui de jeunes adultes en quête de reconnaissance, traités comme des sujets et non des objets. À chaque fois qu'ils/elles perçoivent que le contrat supplétif plie devant d'autres (contrats de travail des uns, logique financière des autres, règles administratives pour tous), ils/elles prennent la mesure de ce traitement déshumanisé de leur situation. À la fin de la prise en charge : quelle pérennité de la stabilité ? La brutalité de la sortie, vécue par la majorité d'entre eux, on l'a vu tout au long de ce chapitre, ébranle toute la stabilité qui se serait construite auparavant. Cette stabilité est en effet mise à l'épreuve quand le jeune adulte s'aperçoit que la relation est trop vénale, ou bien que l'affection trop retenue ou calculée ne peut être une base de confiance durable une fois le contrat formel achevé. Si comme on l'a vu, ils/elles construisent des stratégies différentes pour faire face à cette expérience d'une forme de bureaucratisation de leur destin, ils/elles donnent de façon plutôt consensuelle quelques clés pour que la stabilité formelle, nécessaire mais pas suffisante, puisse traduire le soin que l'on prend réellement d'eux : progressivité de l'accompagnement pour préparer à l'autonomie, traduction dans les pratiques d'un vrai souci au moment de l'entrée dans l'âge adulte, concertation entre institutions, etc.

La suite de ce chapitre permettra d'approfondir ces premières analyses portant autour de l'aide aux jeunes adultes, après une prise en charge supplétive, notamment en introduisant la question de la formation.

4.2 Vécus des parcours de formation en situation supplétive

La scolarité et la formation sont des thématiques induites par le projet de recherche, car corollaires à la transition à l'âge adulte. C'est ce que résume l'expression « *Le parcours scolaire a un impact sur l'avenir* », issue du débat du 12 juillet 2014 entre les chercheurs/ses pairs présents ce jour-là, et dont on lira la synthèse en fin d'introduction. Nous avons décidé, au vu du corpus et en lien avec des questions congruentes de recherche et de pratiques, de focaliser une partie de nos analyses sur les vécus des parcours de formation, c'est-à-dire ici de la scolarité jusqu'à la fin des études, voire l'entrée dans le monde du travail.

En effet, dans la société occidentale contemporaine, la scolarité et la formation conduisent à l'emploi, fondement d'une intégration sociale. Cette intégration permet d'accéder à un ensemble d'affiliations (Castel, 1995). Elle constitue une visée capitale de la protection de l'enfance, puisqu'elle doit permettre à la fois aux jeunes une indépendance financière et matérielle, et l'insertion sociale dans des réseaux sociaux.

Mais avec un paradoxe : tout en prenant la forme d'une injonction auprès des jeunes, elle ne se traduit que peu dans les prescriptions aux professionnel(le)s. Ainsi, les textes de cadrage ne parlent que de leur « éducation », terme trop global pour structurer une politique forte dans les structures d'accueil, et pour trouver sa traduction dans les pratiques, dans les formations, dans des profils de poste. Ils ne peuvent contrecarrer de ce fait les représentations à l'œuvre, avec des répartitions de cette « éducation » entre des institutions qui communiquent peu entre elles. C'est alors aux jeunes concernés de se plier aux injonctions de chacun de ces cadres, et d'imaginer, trop souvent seuls, une issue qui leur soit favorable. Ce fréquent constat est à l'inverse de ce qu'un système de protection devrait pouvoir assurer à l'égard de ceux qui en ont bénéficié.

Cette partie de chapitre reprend les constats d'études déjà menées sur ces questions, dont nous allons brièvement rendre compte. Encore peu nombreuses, elles convergent pour mettre en garde sur les difficultés spécifiques de cette population, et sur la vigilance à accorder au parcours scolaire et à la formation. Avec notre étude, ce sont des points de vue subjectifs qui apporteront un éclairage complémentaire à ces travaux. Confortant leurs résultats, ils indiquent le lien aux autres thématiques traitées, en particulier la précocité exigée d'une indépendance financière, et ses effets en termes de mode de vie et de stress. Ils interrogent les pratiques de suppléance, au regard des « transitions scolaires » telles que les vivent les enfants, adolescents et les jeunes adultes accompagnés. Nous verrons en effet que si la suppléance ouvre des perspectives en termes de destin scolaire, elle peut paradoxalement et même brutalement, les refermer.

Etudes sur la scolarisation et la formation des jeunes en protection de l'enfance

Une journée d'études¹⁰ récente se structurait à partir de trois catégories de « *transitions en contexte scolaire* » : « *transitions ordinaires, liées aux passages communs et incontournables d'un segment du système scolaire à l'autre, d'un âge à l'autre ; transitions d'orientation, qui nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles ou sont assujetties à une injonction institutionnelle ; transitions subies, parce qu'elles vont à l'encontre des parcours ordinaires* ». Or, là où, *a priori*, l'on ne situerait les enfants et jeunes de la protection de l'enfance que dans la troisième catégorie, il s'avère que nombre d'entre eux cumulent les difficultés pour chacune des transitions.

Des élèves échouant dans les transitions scolaires ?

En effet, en confirmation de précédentes recherches indiquant que les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance ont des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes que le reste de la population, leur scolarisation a fait récemment l'objet d'une récente étude de la DRESS (2013). Elle s'appuie sur des chiffres de 2008, et uniquement pour les enfants en établissement (39% du total des enfants pris en charge à la même période). Pour ces derniers, elle montre qu'« *une situation de grande difficulté scolaire, voire de déscolarisation, préexiste souvent au placement* », puisque qu'à l'entrée en sixième, deux tiers des enfants ont au moins un an de retard. Pour eux, les transitions scolaires ordinaires ont déjà été des obstacles, probablement en lien avec les situations familiales et sociales difficiles qu'ils ont vécues.

Avant 18 ans, les conditions de vie en placement, même si elles sont plus favorables à la scolarité qu'au sein des familles, présentent des désavantages comme la difficulté à s'isoler pour travailler et la moindre qualité d'accompagnement individuel. Une fois pris en charge, les jeunes ne bénéficient pas toujours d'un suivi au quotidien de la scolarité, ce qui peut affecter une nouvelle fois les transitions ordinaires et conduire ou compliquer les orientations.

Toujours dans cette étude, la déscolarisation atteint un score élevé. C'est en début de placement qu'elle est la plus notable, passant de 3,8% lors de la première année à 0,7% après deux ans de prise en charge. Elle est aussi plus importante avec l'entrée dans le secondaire et le demeure jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. « *Au total, les adolescents de 15 ans placés en établissement sont trois fois plus souvent déscolarisés que l'ensemble de leur génération (6,1% contre 2,1%). A la déscolarisation s'ajoutent les situations d'absentéisme et de rupture scolaire, qui concernent 14% des adolescents des établissements de l'ASE scolarisés et âgés de 15 ans.* » Et une fois âgés de 16 ans, l'obligation scolaire étant levée, « *15,8% des jeunes ne sont plus scolarisés, contre 5,8% pour les jeunes du même âge. A l'âge de 17 ans, ils sont 22% contre 9,6%* ». 47% restent sans activité (sans stage ou formation, ni emploi ou recherche).

¹⁰ Journée d'études du GRESCO (Groupe de Recherche et d'Etudes Sociologique du Centre Ouest), " *Les transitions en contexte scolaire* ", Mercredi 20 novembre 2013, Poitiers, Amphithéâtre de l'ESPE.

Les transitions d'orientation n'ont pas pu aboutir, dans de très nombreux cas, à des solutions s'adaptant à la problématique des jeunes placés.

L'orientation après la majorité : un lien fort au Contrat Jeune Majeur

A partir de 18 ans, toujours dans l'étude de la DRESS, les chiffres ne portent plus sur la même population puisque les jeunes encore pris en charge signent le Contrat Jeune Majeur (CJM), souvent au vu d'un projet de formation : c'est donc un groupe davantage mobilisé sur la scolarité, aux parcours dès lors proches de celui de l'ensemble de la population, voire supérieurs pour ceux qui ont été placés plus de cinq ans. L'ensemble de ces chiffres situent notre échantillon, représentatif non de cet ensemble des jeunes placés en établissement, puisqu'ayant bénéficié de la diversité des accueils, et surtout, de contrats jeunes majeurs.

TABEAU 1 : Situation des enquêtés au regard de leur parcours de formation

Lycéens / Etudiants / autres formations	23	5 (Tous) avant 18 ans 10 entre 18 et 21 ans 7 à + de 21 ans
Salariés	12	2 entre 18 et 21 ans 10 à + de 21 ans
Sans activité	1	1 à + de 21 ans

Leur situation scolaire est de ce fait beaucoup moins marquée par la difficulté : ils ont pour la plupart d'entre eux mieux franchi les transitions scolaires que les autres jeunes accueillis. Si ces transitions scolaires étaient indicatives en termes de franchissement des autres transitions, comme celle de passage à l'âge adulte ici étudié, on peut penser soit que sur tous les points que nous avons étudiés, une grande partie des jeunes de la protection de l'enfance seraient davantage en difficultés que d'une part, le groupe des enquêteurs/trices, et d'autre part, le groupe enquêté ; soit que les jeunes en établissement sont un public davantage en difficulté que la majorité des jeunes bénéficiant d'autres types d'accueil.

Cependant, le parcours en termes d'orientation et de diplôme obtenu va bien illustrer un autre constat de la même étude : *« dès 15 ans, l'enseignement professionnel court est prédominant »*, avec 78% contre 33% pour la classe d'âge et l'écart reste important même avec les populations les plus défavorisées. Même si le retard à l'entrée au lycée en est une cause (61,5%, au lieu des 36,9% de la classe d'âge), et que se cumulent les difficultés d'apprentissage et l'insuffisance du soutien financier des familles, *« la limite d'âge pour bénéficier de l'aide sociale à l'enfance est une autre incitation à s'orienter vers les filières courtes. »*

TABEAU 2 : Type d'orientation des enquêtés dans le parcours de formation

Dernier diplôme obtenu	22/27 diplômes Dont 3/27 BAC + 2 ou 3
Formations en cours	13/22 en alternance ou insertion

Ce tableau indique cette fois, que les enquêtés ont un parcours de même type que ceux de l'étude, ce que les témoignages vont confirmer. L'incitation posée comme hypothèse par la DRESS se traduira par un sentiment très partagé de pression pour que les parcours de formation soient les plus courts et les plus immédiatement rentables que possible. L'étude reprend pour finir l'hypothèse que *« ce choix peut être intégré par les jeunes, mais il peut venir d'incitations plus ou moins fortes de la part des éducateurs, comme cela a été observé dans d'autres pays européens (Jackson et Cameron, 2012) »*.

Une hypovigilance éducative

La récente revue de littérature de l'ONED (2014) se conclue précisément en soulignant que l'un des trois facteurs exerçant l'impact le plus important sur l'avenir des enfants et leur niveau d'études serait : « les ambitions que les personnes qui les entourent ont pour eux et l'engagement personnel que ces derniers prennent pour que les jeunes poursuivent leurs études », les deux autres étant « la stabilité du placement et l'existence d'aides financières adaptées. »

Or, la thèse de Benjamin Denechau (2013), centrée sur les pratiques des professionnels et leur investissement sur la question scolaire, en lien avec l'élaboration de projets professionnels, montre en effet que « le placement tend à confirmer et consolider les carrières scolaires des jeunes dès leur entrée dans la prise en charge et à entretenir les inégalités scolaires par sa structure et par des modes de socialisation éloignés des modes scolaires. » L'auteur parle d'hypovigilance des équipes éducatives, avec pour hypothèses un moindre intérêt de ces professionnels pour un monde scolaire où eux-mêmes n'ont pas toujours réussi, et un renforcement de cette inappétence par une doxa professionnelle opposant fortement les valeurs socio-éducatives à celles jugées scolaro-centrées. Les parcours de formation de jeunes sont alors proches de ceux des décrocheurs, pour qui sont très souvent mentionnés une sous-scolarisation parentale, et un moindre soutien de l'entourage.

Cette dernière formule conduirait à émettre une série d'hypothèses : soit les éducateurs/trices ont une méconnaissance des stratégies à mettre en œuvre pour soutenir les jeunes dans des parcours de formation complexes ; soit ils/elles se sentent eux/elles-mêmes démunis pour les mettre en œuvre, ce qui produit cet effet d'impuissance perçue par le/a jeune sans qu'il/elle puisse l'analyser ; soit la pratique éducative ne permet pas d'identifier les points précis sur lesquels chaque jeune a réellement besoin de soutien et la réponse des équipes, partielle et stéréotypée, reste en décalage avec les besoins réels.

Nous avons aussi observé, lors d'une étude en MECS (Corbillon & al, 1997) la résistance des équipes à admettre leur rôle dans la scolarité en raison d'un processus historique légitimant d'abord une centration sur le scolaire par cet internat, puis ayant évolué vers une prise en charge plus globale, qui se traduisait par des accompagnements psychologiques, et une ouverture à de nombreuses activités. Se remobiliser sur l'accompagnement des parcours de formation, serait pour les professionnels accepter un nouveau changement dans leur fonction et les représentations qu'ils en ont, sans que ce ne soit pas pour eux, une régression. Cette évolution est certainement à accompagner.

Les trois recueils du point de vue des jeunes enquêtés

L'étude des parcours de formation pose des difficultés spécifiques en raison du nombre et de la précision des informations à recueillir, ce dont ni le questionnement prévu ni la mémoire des enquêtés ne pouvaient complètement rendre compte. Pourtant, nous rendons compte dans ce chapitre des éléments que notre méthode de recueil a permis de rassembler car s'ils sont partiels, ils donnent un nouvel éclairage à toutes les transitions scolaires, qui en protection de l'enfance, peuvent être subies. C'est ce dont vont rendre compte les discours des enquêté(e)s, de façon subjective.

Dans le questionnaire, plusieurs *items* déjà permettent de repérer, mais pas de façon systématique et parfois avec des difficultés à donner des réponses précises, le parcours de formation (dernier diplôme obtenu et formation en cours) et le point de vue sur celui-ci (choix et appréciation de l'orientation). L'investigation demanderait des vérifications factuelles précises ici non prévues et

complexes à mettre en œuvre. Cela n'a pas été sans hésitation pour rendre compte de la logique des parcours, tant d'après les discours qu'au vu des questionnaires.

TABLEAU 3 : Choix de l'orientation dans le parcours de formation

Choisie	8
Proposée / acceptée	5
Imposée	4
<i>Total Réponses</i>	<i>17</i>

TABLEAU 4 : L'orientation te convient-elle ?

Oui	25
Non	2
<i>Total Réponses</i>	<i>27</i>

Le niveau scolaire reste une question mal résolue, dans la mesure où nous ne pouvons nous fier qu'à ce qu'en disent, parfois sans beaucoup de précisions, les enquêté(e)s. Notons cependant que plusieurs d'entre eux évoquent des périodes de décrochage, ce qui d'ailleurs ne se traduit pas forcément par une inappétence pour la formation. D'autres au contraire notent qu'ils/elles étaient de bons, voire pour certains d'entre eux, de très bons élèves. Ils/elles donnent des détails qui portent tantôt sur les évaluations d'un niveau correspondant aux attentes, tantôt sur leurs comportements. Ils/elles rapportent que la conformité au comportement scolaire attendu induit une aide ajustée. La pression liée à la fin du contrat n'en existe pas moins pour ceux qui disent réussir, et l'aide n'est pas toujours ajustée à chaque cas de figure.

Des écarts entre les réponses selon la modalité de recueil

À propos de ce recueil subjectif, nous avons relevé un écart entre le contenu des discussions, et les réponses au questionnaire. Alors que les entretiens rapportent un ensemble de difficultés, souvent objet de discussions consensuelles pour le groupe des enquêteurs/trices, les questions portant sur l'orientation donnent des réponses dans leur grande majorité positives : seules 4/17 orientations imposées ; seules 2/27 ne convenant pas. Comme pour la photo-discussion, ce contraste pourrait signifier l'écart entre le récit des étapes d'un parcours complexe, et une synthèse en clôture de relecture. Soulignant une nouvelle fois, qu'à la faveur de la discussion entre pairs, les questions sur le parcours scolaire donnent lieu, comme pour l'entrée en placement, à une relecture et de ce fait, à un double jugement. S'opposent ainsi le vécu à un moment donné et l'évaluation globale, *a posteriori*, par les enquêtés.

Dans le jeu de cartes de la « Photo-discussion », la préoccupation des apprentissages apparaît clairement deux fois puisque l'une des photos représente ainsi une jeune femme qui étudie. Rappelons qu'elle a été choisie 3 fois. Le permis de conduire a été lui aussi sélectionné 3 fois. Nous le mentionnons au titre à la fois d'un apprentissage ayant une forte conséquence dans un cursus de formation et d'accès à l'emploi, et une valeur symbolique importante pour un jeune adulte.

La fille qui étudie	3 fois, 1 fois avant, 2 fois après.
Le permis de conduire	3 fois, 2 fois avant, 1 fois après.

Là encore, notons un décalage avec les priorités telles qu'elles apparaissent dans les discussions où sont d'abord évoqués le travail et les études. On peut penser d'une part que la photographie choisie (une jeune fille attablée entre une lampe et des livres) ne corresponde que partiellement aux représentations du parcours scolaire, surtout pour les garçons, et pour des

études courtes dont il sera principalement question. On peut faire d'autre part l'hypothèse que d'autres photographies choisies illustrent les sentiments qui accompagnent le parcours de formation : doutes avec le point d'interrogation ; difficultés à surmonter avec la dune à escalader ; solitude ou colère... Le choix de la photo conduit bien à une synthèse représentative du parcours, faite à un moment donné, plutôt qu'au choix d'un objet ciblé, aussi présent soit-il dans la réalité.

Des profils repérables ?

Nous venons d'évoquer des différences de parcours au regard d'un niveau scolaire ici apprécié de façon partielle. C'est pourquoi nous avons dans ce chapitre, choisi de ne pas mettre nos analyses au regard de profils et nous n'avons pas croisé des éléments extraits du recueil qualitatif (les discours) et ceux rassemblés grâce aux questionnaires, pour voir si des critères comme l'âge de l'enquête et son parcours en protection de l'enfance influençaient le discours sur le parcours de formation.

Cependant, les différences en fonction de l'âge sont perceptibles. Elles traversent tout le recueil de données, confirmant ce que les chercheurs pairs avaient pu échanger lors des premiers jours de formation. Par exemple, si pour certains, l'obligation de s'orienter est intériorisée et comme pour Idriss, 16 ans, bien vécue, elle s'accompagne, on l'a vu, de désillusion une fois les 18 ans passés. Lui n'a que 16 ans mais un projet précis, enfin, presque ! :

« C'est pas totalement défini, encore, j'sais que j'veux faire une école de commerce, je sais que j'ai, que je, qu'y a, que quand on fait une école de commerce, y a trois branches possibles : y a le marketing, y a la finance, et après, j'sais pas, j'sais plus trop, c'était quoi la troisième branche, ah oui, et y a l'commerce proprement dit. Moi j'veux travailler dans, moi j'veux prendre la branche finance, mais, j'sais pas quel métier après j'ferai. »

Une analyse plus fine, qu'ici les témoignages laissent présager, confirmerait aussi une différence entre les garçons et les filles, avec davantage de garçons en décrochage.

De même, les profils des jeunes migrant(e)s, arrivé(e)s à l'adolescence et dans le cadre d'un contrat intrafamilial fort, se distinguent. Ils/elles partagent le souci majeur d'obtenir un statut légal de longue durée sur le territoire français. Leur attitude face à la formation, seul moyen de trouver la meilleure place possible sur le marché du travail pour subvenir à leurs besoins mais surtout, s'insérer socialement, marque la prise en charge d'une très grande détermination. Elle n'est pas dénuée de peur pour leur avenir, d'autant qu'ils n'ont que très peu de réseaux sur lesquels s'appuyer.

Exploration et débat autour des discussions

Pour analyser les entretiens, lors d'un après-midi de travail réunissant toute l'équipe, nous avons décidé de prendre le thème de l'école et de la formation en tant que tel, dans la mesure où il apparaissait dès qu'il s'agissait de parler de « l'autonomie », du « projet », ces deux notions étant fortement mobilisées dans la relation aux éducateurs. Mais au-delà, l'école apparaissait aussi autour des questions de choix de vie, de relation à la famille, et indiquait le fort investissement des jeunes enquêtés à ce propos, qu'il se traduise par des échecs ou de la réussite.

Ainsi, pour étudier la question de la scolarité et de la formation dans le corpus recueilli, nous avons enclenché ce jour-là en tandem jeune chercheur – chercheuse, une exploration par mot-clé ou racine, dans tout le corpus : « écol / scol / class / form / diplôme / étud / Projet ». La lecture des extraits ainsi sélectionnés (n = 33/36) a permis de travailler une série de critères :

« orientation, choix, rupture, obstacles, soutien, nécessité matérielle » afin de comparer, dans un second temps, les différents discours et de les mettre en relation avec le profil de chaque enquêté. Ce temps de travail fut suivi d'un débat, ici synthétisé, et dont le chapitre qui suit va reprendre une série de grands points.

Débat du 12 Juillet 2014 après-midi – Locaux de SOS Villages d'Enfants (Paris)

Après une présentation du thème par le chercheur pair 4 et l'une des chercheuses, qui viennent de procéder à la sélection des extraits concernant la scolarité et la formation dans les entretiens, le débat a porté sur les points suivants :

La scolarisation est d'emblée envisagée dans une perspective d'autonomie à brève échéance, avec un cursus court, ou en alternance, et permettant rapidement des ressources avec un travail indépendant. Etre indépendant au niveau financier : c'est pour tous une interrogation plus ou moins forte.

Chez les enquêté(e)s : Presque tout le monde en parle, et ceux qui n'en parlent pas ou peu, ce sont les ceux qui ont connu des parcours de formation courts. On peut faire l'hypothèse d'une gêne face à ce qui est vécu comme un échec.

La stabilité et le placement en famille d'accueil auraient plus de chance de permettre des parcours scolaires longs. Il y a aussi une homogénéité entre ce que font les enfants du lieu d'accueil et ceux accueillis.

Sinon, on remarque des parcours par étapes, ou des fractionnements de ces parcours. Anticiper l'indépendance, c'est précipiter les projets, forcer l'orientation. Le contrat 18-21 ans reste une réelle butée et la temporalité imposée empêche le « choix d'hésiter ».

Qui peut aider ? Il y a des éducateurs qui s'y intéressent, qui poussent, qui secouent... Les ruptures sont liées à des défaillances dans l'aide reçue. L'aide vient par contre quand il y a un soutien convergent entre le milieu familial et le milieu supplétif. Il arrive que personne n'aide, qu'il y ait un contournement dans le dos des éducateurs et que ce soit le jeune lui-même qui conduise tout son projet scolaire et de formation. À noter que la réussite et le comportement impactent sur la prise en charge. À ce titre, l'expérience des jeunes qui y arrivent repose beaucoup sur leur capacité à tout gérer, les études devenant leur absolue priorité. Le projet scolaire est même celui qui aide à tenir quand tout est instable autour.

On s'aperçoit en effet que pour beaucoup, il n'y aurait pas décrochage du « rapport au savoir »¹¹. Le rapport à soi, à autrui et au monde ne sont pas forcément altérés par les embûches du parcours scolaire. Et on repère bien le lien à un 'autrui significatif' pour le soutenir (exemple de grand-mère ou d'éducateur). Les réseaux aussi donnent confiance.

L'école, c'est symboliquement l'institution où signifier que l'on a une place dans le monde et envie de l'occuper. Souvent, sans avoir envie d'y raconter sa vie : c'est le lieu de l'intégration. C'est aussi un lieu neutre, hors des conflits de loyauté entre famille et institution, dans lequel ils ne devraient pas avoir à se justifier ou prendre position mais pourraient exister pour eux mêmes. Malgré tout, il faut souvent y subir les représentations des jeunes en foyer, tant celles des enseignants que celles des autres élèves. Sont aussi imposés les changements liés aux déménagements ou déplacements contraints par l'accueil dans le cadre de la protection de l'enfance.

Nous reviendrons, avec l'analyse des propos des enquêté(e)s, sur cet espace scolaire espéré comme neutre, mais aussi perçu comme discriminant. De plus, davantage encore que pour les élèves de classe populaire, la scolarité et la formation peuvent créer, à la faveur d'un placement, un appel d'air favorable à la réorientation de toute une trajectoire. Cependant, cet événement majeur peut entraîner un cycle de ruptures scolaires, et surtout, au moment de la fin de la prise en charge, en briser l'élan.

La transition scolaire subie en protection de l'enfance

Le lien entre parcours scolaire et prise en charge par la protection de l'enfance est repérable à plusieurs niveaux, et interroge une forme de hiérarchisation entre missions institutionnelles, et son influence sur les pratiques des professionnels tant du champ scolaire que de l'aide sociale à l'enfance.

Effets de l'entrée en protection de l'enfance sur la scolarité

Les liens entre les institutions éducatives sont, au moment des signalements et placements, souvent mobilisés. Il existe une forte convergence autour de l'intérêt de l'enfant, qui semble ensuite se distendre complètement. Le témoignage qui suit correspond à un scénario encore fréquent, celui d'une arrivée en protection de l'enfance très rapide, sur signalement du collège : *« Bah ça a commencé en début d'après-midi, et je suis arrivée à 23 heures au foyer. Je l'ai dit au collège. Au collège, ils ont appelé la brigade des mineurs et c'est la brigade des mineurs qui m'a amenée... Directement... Ouais. »* (Camille, 23 ans ; chercheur pair 7)

Motif d'entrée en placement

L'entrée en placement se joue en partie, dans un certain nombre de cas, sur une évaluation de la situation scolaire. Cette évaluation peut même en devenir un prétexte, qui parfois pour le jeune fait écran aux autres motifs. Il y aurait lieu d'étudier dans quelle mesure ce critère joue dans l'analyse du danger encouru par l'enfant, au moment d'une décision de protection, et quel usage en est fait par rapport aux intéressés (parents et enfants), et en fonction des autres critères. Nous évoquerons cette transition scolaire subie qu'induit la prise en charge supplétive en suivant le témoignage de Jack, 24 ans, qui illustre plusieurs des éléments qui caractérisent la transition scolaire subie au moment d'une intervention de la protection de l'enfance. Il évoque tout d'abord le motif du placement et son incompréhension, provoquant sa colère : *« Moi, c'était juste, à ouais, je travaille pas à l'école, donc on m'amène, tu vois. »* (Jack, 24 ans) À la faveur de sa propre relecture, il réalise le désarroi parental d'alors, en miroir de celui du collège :

« Quand t'arrives à un moment, où t'as les parents qui gèrent plus trop, heu... que t'as la scolarité en fait qui, qui n'est pas armée face à ce genre de, d'individu quoi, j'ai envie de dire ! (rire) non parce que à ce moment-là, on était quand même... Vous étiez au taquet, ouais ? On était au taquet, vraiment ! Pas violents, mais t'sais, super remontés quoi. Et donc voilà. » (Jack, 24 ans)

Les institutions éducatives, famille comprise, sont dans ce cas de figure, en butte à la même difficulté et l'une des questions sera de savoir si elles font alliance et comment cette alliance est explicitée et mise en œuvre, avec et pour le jeune. Ce témoignage montre que certains reconduisent des comportements similaires face aux adultes de toutes les institutions, sans que celles-ci ne se concertent et associent le jeune à ces échanges (Chauvenet, & al, 2014).

Changement d'établissement

Un changement d'établissement est souvent la conséquence immédiate d'un placement, indiquant que la priorité est faite à la protection. Cette priorité se traduit par le choix d'inscrire près du (voire dans) le lieu d'accueil, à quelque moment que ce soit de l'année scolaire. Jack raconte cet épisode :

« J'ai changé... en fait, j'étais placé en cours d'année, du coup, j'étais placé en cours d'année, et un mois, un mois après, j crois, j'suis retourné en cours, donc voilà, c'était encore autre chose. Comme j'habitais à V., j'allais en cours à C., à la base parce que j'suis de C. et c'était compliqué. Après, j'suis allé, t'sais c'est un foyer en fait, le foyer à V., y'a une primaire, ouais, j'crois qu'y a une primaire, un collège et un lycée. » (Jack, 24 ans)

Il détaille son intégration, qui n'est facile ni dans la classe, ni dans l'établissement. Dans son récit, on ne perçoit pas d'intervention éducative (ni côté collège, ni côté foyer) pour médiatiser le rapport entre élèves tel qu'il s'établit, sur un mode violent :

« Et puis j'étais mal tombé quoi ! J'étais sur une troisième... sport. Ouais. Ils me prenaient un peu pour un cancre les mecs, et donc 3ème sport avec des mecs qui y étaient de la 6ème à la 3ème sport, donc qui étaient tous entre eux quoi, tu vois. Hum, hum. Moi, j'déboule, j'viens du foyer d'à côté...bon ! Et enfant de la DASS, tout de suite, tu vois T'as les préjugés. Les préjugés, le mec il a pas de famille, il a pas de ça, tu vois. Ça va vite quoi. Donc à partir de là, ouais, la 3ème c'était la pire quoi ! Ouais, et du coup, t'as du redoubler d'effort j'imagine ou t'as tout envoyé valser ? J'ai tout envoyé valser ! Ouais, t'étais en mode colère encore à cette époque. Ouais. Ça a peut-être même amplifié le truc parce que là, là j'ai vraiment commencé à être... violent entre guillemets. Tu vois ? Ouais. Ouais, ouais, là j'ai commencé à être un peu violent et surtout que... bah ouais, c'est la réponse la plus facile quoi ! L'agression entre guillemets, tu vois. Tu tombes dans une classe où ils sont 12 contre toi, parce que ils font tous du sport et pas toi, et voilà, t'as que la violence comme réponse entre guillemets, donc ouais, bah si, si tu vas pas chercher à comprendre, c'est comme ça que ça se passe. Et puis, et puis, le foyer où j'étais aussi, il était pas facile. » (Jack, 24 ans ; chercheur pair 3)

Au-delà de cet exemple, il est nécessaire de penser chaque changement avec son corollaire : l'obligation de s'intégrer. Or, outre le statut de « nouveau », ce jeune collégien ajoute d'autres traits propres à le stigmatiser : il a un passif scolaire ; il vit en foyer. Comme il arrive, ce qu'il analyse avec finesse, dans un milieu masculin et particulièrement structuré (une classe de troisième spécialisée), l'intégration se heurte à d'autant plus d'obstacles, sans qu'il ne soit fait mention d'interventions éducatives unilatérales ou concertées à son sujet. Il précise que cette difficulté d'intégration se double de difficultés au sein du foyer lui-même.

Cette priorité à la protection génère une instabilité dans la trajectoire du jeune, parfois très tôt, et même s'il ne se met pas « en mode colère ». Comme le raconte Roselyne, 21 ans, très investie dans son projet de formation :

« J'ai eu un parcours instable. Un exemple, pour vous dire, euh, j'ai jamais fait plus de, j'ai jam..., j'ai, j'ai fait au maximum un an dans un lycée, j'ai jamais fait ma scolarité, j'ai, j'ai j'ai changé de la seconde à la terminale, euh, j'ai changé d'établissement, d'lycée, euh, chaque année, pas parce que j'étais un problème particulier au niveau de l'école, que j'étais quelqu'un de turbulent qui s'faisait virer, mais tout simplement parce que les lieux d'vie où j'vivais n'étaient pas stables, donc du coup, comme on change de foyer, on change, de, de lycée, on change de, on change d'environnement. » (Roselyne, 21 ans).

L'adaptation à un double système de normes

Les établissements scolaires fréquentés confrontent les jeunes de la protection de l'enfance aux normes sociales, et Christopher y relate le poids d'un regard normatif sur le parcours en protection de l'enfance :

« Donc, sur un autre plan, est-ce que tu as eu l'impression, à certains moments d'avoir, de devoir plus faire tes preuves que d'autres jeunes ? Oui, j'en ai l'impression (...) J pense qu'ils ont, enfin, qu'un jeune placé en foyer, il a plus besoin de faire ses preuves auprès d'un adulte, par exemple, à l'école, au collège ou au lycée qu'un jeune qui n'est pas placé. Parce que directement, quand on dit : « il vient du foyer », logiquement ça, on passe pour des, des jeunes qui ont tout cassé, qui sont là pour le bazar quoi. » (Christopher, 16 ans ; chercheur pair 1)

Ce qui ne l'empêche de se trouver bien intégré dans les classes : *« Bah là, j'viens de changer de classe, donc ça, j'repars à zéro, mais sinon ouais dans les autres classes, je me sentais bien intégré. » (Christopher).*

Le sentiment de marginalité, voire de rejet comme l'a vécu par contre Jack, peut par contre conduire à un décrochage, à l'échec. La violence des rapports avec les autres collégien(ne)s, évoquée auparavant et rappelée ici, entraînent pour lui un décrochage :

« Et du coup, tu penses que t'as du redoubler d'effort, faire tes preuves ? *Non, pour te dire, j'étais en 3ème. J'ai pas eu mon brevet ! Le brevet j'l'ai pas eu quoi, c'est...oui, bah c'est pas une tare ! Non, c'est sûr mais, enfin, j'veux dire par là, encore une fois, j'étais pas mauvais élève, mais je n'ai pas eu mon brevet quoi. J'crois je dormais à l'examen de maths, je boycottais quoi carrément ! J'allais plus en cours, j'ai commencé un réel absentéisme ; je crois j'allais pas en cours pour pas les voir carrément les mecs.* » (Jack, 24 ans ; étudiante chercheuse 3)

Angy, 20 ans fait part, lui, d'une expérience actuelle, pour finir assez banale : « *Donc je me suis réorienté vers le BTS assistant manager qui était en fait mon premier vœux sur ... Et donc voilà au lycée, M. R. dans le xème arrondissement, l'ambiance est très bien en tout cas avec les élèves, bon avec les professeurs c'est un peu plus problématique.* »

Cette banalisation de l'expérience pourrait rejoindre le constat d'études montrant que la situation des populations fragiles tend à ne plus se distinguer des autres au bout de quelques années.

Ce que l'école peut représenter

N'oublions pas cette autre réalité : comme dans nombre d'espaces sociaux, les rythmes de l'année scolaire marquent le fonctionnement de la prise en charge supplétive. Ainsi, Gabriel, 26 ans, glisse-t-il : « *En semaine j'avais l'école, etc. et le week-end, quand j'allais chez mon beau-père, il était assez vieux jeu, fallait pas rester sans rien faire, il fallait travailler.* »

La relation aux familles suit donc ces temporalités scolaires et de ce fait, pour certains jeunes, le sentiment d'être éloignés ou protégés de leur famille par leur accueil en protection de l'enfance pourrait aussi se coupler à un temps scolaire banalisé et somme toute, assez rassurant.

L'école est un autre lieu de vie, où s'élaborent des relations différentes de celles du milieu familial ou supplétif. Deux témoignages vont en rendre compte de façon complémentaire. En situation de suppléance familiale, l'une des stratégies adoptées en milieu scolaire est l'évitement concernant la vie privée. Celle-ci fait l'objet d'une grande réserve, d'un silence, comme en témoigne Yveline :

« *Oui, mais à l'école, je parlais pas de ma vie personnelle. Non, ça tu le gardes pour toi ? Je leur parlais pas, je leur parlais même pas de ma situation ! Non ! Moi je séparais tout, à l'école, même maintenant au BTS. Mais avec les filles de ma classe, je dis pas ma situation, j'raconte pas ma vie ! Je sais, je sépare les choses. J'aime pas raconter voilà ! Sauf si vraiment je fais vraiment confiance aux personnes.* » (Yveline, 22 ans)

Pour souligner cet espace scolaire perçu comme celui d'une liberté possible, écoutons le récit d'Elise, 19 ans, témoignant de l'amont de son arrivée en protection de l'enfance, c'est-à-dire de son rapport à l'espace scolaire dans un conflit familial :

« *... je trouvais des prétextes pour sortir de chez moi, « je vais chez telle personne », tout ça, « y ' a un cours, en fait la prof elle a mis cours à cette heure-là » pour voilà. Donc un jour je me suis fait avoir et à partir de ce jour-là, ma prison qui était légèrement, on va dire ouverte, elle s'est totalement refermée. Donc, quand je sortais de l'école, dans le quart d'heure qui suit je devais chez moi, sinon c'était des coups »*

En complément de ceux reçus par ailleurs, tout étayage étant pour Angy ce qui le raccroche à « *un contexte un peu réel* », faisant probablement pour lui barrage aux difficultés familiales qui l'encombrent : « *Alors, « ils » c'est plusieurs, y'a les amis, y'a les familles d'accueil, les professeurs, y'a plein de monde, plein de monde, donc, et puis c'est surtout dans l'ambition d'être dans un contexte un peu réel en fait.* »

Il aura tôt la conscience qu'entre sa famille et un parcours de formation, synonyme d'avenir, il lui faut choisir entre sa famille et ses études : « *Les études à côté de la famille, c'est pas possible de faire les*

deux. Donc, du coup on a compris que l'endroit où on se trouvait le mieux, c'était vraiment la famille d'accueil. » (Angy, 20 ans).

L'école est une chance, et Anna, 24 ans le signifie au double sens d'une chance de sortir du milieu familial, et d'une chance pour modifier sa destinée, avec l'espoir d'un parcours de formation qui permet d'accéder à une indépendance : *« La chance que j'ai eu franchement, je peux dire c'est que j'ai été dans une école privée avant. »* Avant et pendant la période de placement, l'école peut être un lieu de soutien, comme le raconte Anna : *« J'ai soutenue par l'école. Ah la, ça vraiment tous. Que ça soit les professeurs, que ça soit la directrice de l'école où j'étais, le lycée, c'était super et le fait que je sentais que j'étais pas seule. »* (Anna, 24 ans).

Pour Anna et sa sœur, la scolarité sera même, avant puis en cours de placement, l'objet d'un combat. Elle perçoit un décalage entre cet investissement et celui moindre d'autres jeunes, proche sur ce point des représentations de l'équipe éducative :

« Ils nous ont laissés déscolarisés, ça ça a été le truc le plus difficile. Parce que pour ma sœur, les études, c'était le truc ! Qui vraiment permettait de tenir. Et le fait de ne plus aller à l'école, c'était vraiment notre endroit où on se sentait bien. Donc je voulais pas rentrer, quand je savais que c'était l'heure-là de rentrer, je voulais pas rentrer, c'était le moment le plus horrible pour moi de savoir, que je rentre à la maison. Chez cette dame-là, c'était...pfff, alors, que toute la journée j'étais bien. J'étais bien à l'école. T'avais une vie d'adolescente normale, pouvoir aller en classe avec ses copines et tout. Voilà pour eux c'était... donc voilà, on nous a déscolarisés, et moi j'ai pas du tout accepté que moi j'ai, vraiment ! Pour eux, on ne calquait pas aux enfants qui ont l'habitude d'être là » (Anna, 24 ans ; chercheuse pair 7).

Dans la suite de son récit, elle distingue une professionnelle qui va la soutenir, chez qui elle retient de qualités, l'écoute et la confiance :

« Je vais parler d'une personne, d'une assistante sociale qui m'a beaucoup marqué, Madame C, parce que elle directement, m'avait, avec la responsable de. on va dire du pavillon, où on était, la fois elle est venue juste nous écouter, elle a vu, elle a compris tout de suite que c'était l'école, nous c'était l'école, il fallait qu'on retourne à l'école, nous on en avait marre de rester là, de pas aller à l'école, elle nous a re-scolarisé dans le même établissement, elle a dit, elle nous a fait confiance » (Anna, 24 ans ; chercheur pair 7).

Ce combat pour l'école rappelle la détermination de familles très précarisées, vivant en hôtel social, et qui préfèrent maintenir à tout prix une scolarisation dans un même établissement scolaire, malgré leurs déplacements, pour sauvegarder la scolarité de leurs enfants, seule garantie à leurs yeux d'un avenir meilleur.

« Elle a dit, 'vous pensez que vous pensez quitter le 91, pour aller à Paris tous les matins, ça vous fait lever très tôt 'bah oui, mais après' ? Elle a dit 'ok, on va vous re-scolariser, vous allez pouvoir partir'. Et ça, c'est vrai, on se levait super tôt. 3 heures du matin on était debout ! On a tenu bon, quoi. Vous avez pas lâché ? On a pas lâché ! » (Anna, 24 ans ; chercheuse pair 7).

Les effets de dates couperet

La coïncidence entre l'âge de 18 ou 21 ans, le terme de l'aide et la durée des études fait l'objet de supputations constantes très anxiogènes, alors même qu'elles semblent à prendre en compte dans une trajectoire de formation surtout si l'objectif était de soutenir les jeunes dans l'acquisition d'une véritable et durable indépendance. Il faudrait que coïncide, dans le détail, le cycle de formation et l'aléatoire d'une date de naissance...

Pour que ça « tombe pile »

Or, cette bonne mais très improbable et artificielle configuration n'arrive que rarement, et quelle valeur a-t-elle ? Car comme le remarque Vetislav, 18 ans, cela ne tombe pas toujours « pile », et l'impression qu'il faudrait davantage de temps et d'ajustement s'impose :

« Personnellement, j'avais aller faire une école de gendarmerie et... ça m'avantage pas, parce que je vais aller comme volontaire pendant deux ans, donc, ça tombe pile à 21 ans, donc, si j'ai pas mon examen, après, je sais pas comment je ferai. Parce que 21 ans, ça tombe pile et moi je proposerais que ça soit plus longtemps. Ça, c'est pas assez. »

Wallace est dans une situation similaire :

« Onais, là, là je suis un peu découragé, je suis un peu déçu en fait parce que, au niveau de mes études, je voulais continuer, après pour faire BAC Pro, pour deux ans, mais pour le contrat jeune majeur, c'est pas possible. Parce que mon contrat il finit avant. Avant l'examen, donc en gros c'est pas possible. C'est là je suis un peu déçu. Et on t'a pas proposé de solutions pour après ? Y'a pas de solution. Pour pouvoir continuer quand même ? Non. La seule chose c'est que je fais un an de maçon en gros. Je sais pas encore. C'est là qui m'inquiète un peu. » (Wallace, 19 ans ; chercheur pair 1)

Ces situations résument un ensemble de caractéristiques de la scolarité des jeunes de la protection de l'enfance : une priorité faite à l'impératif institutionnel de la fin de prise en charge, au détriment d'un appui au projet et aux ambitions du jeune, sans prise en compte du contexte sociétal actuel. Le jeune peut ainsi entrer dans l'âge adulte avec le sentiment d'un couperet tombant trop tôt sur son avenir, et sur ses désirs, avec un renvoi sur une trajectoire distincte de celle d'autrui, et une responsabilité lui incombant, puisqu'au demeurant, il a été aidé. D'où un sentiment de désenchantement accru.

Face à une injonction insoluble

Dans les délais imposés par les services et relayés par les éducateurs/trices, ces jeunes subissent deux types de contraintes : le choix à la fois précoce et immédiatement utilitaire de l'orientation et la pression, constante, à achever un cursus avant la date fatidique des 18 ou 21 ans. Tout le parcours scolaire est vécu avec la crainte de ne pas pouvoir, un jour très prochain, subvenir seul à ses besoins. Et alors même que pour parvenir à l'objectif prioritaire de se former, la préoccupation centrale ne devrait être que celle des études, nombre de jeunes sont obligés de gérer en même temps des problèmes financiers, administratifs, matériels sans même être assurés que cela aboutisse à davantage de confort et de sécurité.

Amin, 19 ans, décrit le conflit créé par ces injonctions paradoxales, qu'il règle en lâchant son bac :

« C'est pour ça qu'j'te dis, le problème, c'est qu'y t' donnent tellement d'choses à faire en même temps, c'qui serait bien ce serait d'les réduire, parce qu'ils voulaient que j'passe mon bac, et qu'en même temps j'passe mes concours pour, euh, ma formation, Hum. En même temps ben que j'cherche un employeur. Donc moi personnel, j'leur ai dit : 'ben vous savez quoi, moi l'bac j'en ai rien à foutre, j'y vais pas' ».

A 26 ans, Hervé, qui s'est accroché à un parcours de formation au-delà de 21 ans, retrace avec précision les écueils d'une vie étudiante sans aucun soutien :

« Tu sentais que t'avais encore besoin d'un suivi ? Ah bah oui ! J'avais te dire, on est à 21 ans, enfin, on est rien quoi ! On est rien, on est juste dans ses études, on est vraiment dans la transition où, où on va se spécialiser effectivement et aller vers un master ou alors bah s'arrêter ou devoir galérer avec un job à côté. (...) Et 21 ans, c'est quoi ? C'est une licence et puis, une licence c'est pas assez quoi, c'est pas assez, puis si on a envie de continuer et bah on peut continuer mais ça va être difficile, donc, on peut se dire aussi que dernière on peut facilement louper ses autres années et puis aussi le choix à 18 ans effectivement de dire, vous savez qu'à 21 ans, bah vous serez plus financés. Moi, on me l'a dit. Donc, il

faut choisir une voie aussi, où on va être professionnel rapidement » (Hervé, 26 ans ; chercheur pair 8).

Une « galère » face à trop de pressions

Roselyne détaille cette « galère », et son témoignage a fait vivement écho au sein du groupe de chercheurs/ses pairs :

« Par exemple, euh, j'ai, j'ai demandé un fonds cette année pour euh, pour, pour financer, euh, ma rentrée scolaire. Euh, mon contrat jeune majeur se finit au mois d'avril. Euh, je me suis retournée vers mon éducatrice référente, qui m'disait durant mon contrat jeune majeur, « écoute, euh », et, ben finalement, euh, avant mon contrat jeune majeur, qu'c'était, qu'y avait pas d'souci, qu'au moindre problème, j'pourrais l'appeler, que des fonds, ben c'était possible d'avoir des fonds. Et au final, quand j'en avais besoin, (...), j'ai galéré, ça a mis beaucoup d'temps, et pendant c'temps-là, ben, ben voilà, fallait envoyer du courrier à plusieurs personnes, expliquer le pourquoi du comment. C'est ça qu'j'appelle la galère ». (Roselyne, 21 ans).

Cette galère, prolongée, risque de conduire à l'abandon même pour ceux qui, comme elle, se présentent comme de bons élèves et font état d'un projet professionnel qui leur convient, voire intériorisent les motifs expliquant la fin de la prise en charge, ces contraintes sont source de stress important et renforcent le sentiment d'être différents des autres élèves et étudiants. Et le lien à la famille reprend ici son importance : est-elle alors en mesure de servir de soutien ou de refuge ?

Le moment d'une prise de conscience d'un statut d'assistance

Ainsi, l'entrée dans l'âge adulte révèle une accumulation de difficultés (même pour de suffisamment bons élèves), qu'ils/elles se retrouvent à gérer seuls. Ceci explique la prise de conscience sur cette période d'un statut particulier, ici évoqué par Lisa, 23 ans :

« Voilà, mais j'sais pas, y a eu un côté un peu, on te balance comme ça dans la rue, vas-y, fais ta route, fais tes choix, voilà, ça m'a un peu dérangée, et puis voilà, j'ai l'impression qu'j'étais pas une étudiante comme les autres, déjà, et ça m'a un peu saoulée, de pas faire telle chose parce que euh, voilà, d'pas pouvoir faire une école de commerce parce que ça coûte 7000€ par an. Voilà, voilà y a les premières frustrations, et ça fait mal quoi, vraiment ça fait mal » (Lisa, 23 ans).

L'arrêt brusque de la prise en charge, coïncidant avec la fin de la scolarité et l'entrée dans les cursus de formation, renvoie brutalement à un statut d'assistance, que la prise en charge en protection de l'enfance pouvait estomper. Or, quelle solution en sortant d'une assistance supplétive ? Roselyne sait qu'elle ne peut compter sur un soutien familial : pourra-t-elle tenir sur sa priorité, terminer ses études, maintenant que la prise en charge (CJM) est arrivée à son terme ? Les difficultés qu'elle rencontre pourraient faire obstacle pour y parvenir, malgré tout ce qu'elle a déjà investi :

« J'voulais, euh, réussir dans mes études, et heu, ben maintenant que j'suis plus en contrat jeune majeur, ben mes priorités c'est, euh, c'est juste d'avoir mon diplôme, et financièrement, euh, ne, ne pas m'laisser couler, euh, parce que j'ai des problèmes financiers en fait, parce que tous les jours c'est souvent ça qui m'rappelle qu'effectivement j'pourrais arrêter mes études parce que financièrement j'y arrive pas, et que j'vais devoir, ben voilà, peut-être travailler, ou prendre un travail à côté qui m'ferait mettre en échec au plan scolaire. Et, euh, effectivement, surtout cette année, euh, l'année dernière encore, euh, euh, l'année dernière ça allait parce que j'étais encore en contrat jeune majeur, donc euh, ça allait, mais cette année, euh, effectivement, euh, on vient de juste commencer l'année et j'me suis peut-être déjà posé 6 fois la question si j'arrêtais mes études ou pas. Donc, euh, voilà. » (Roselyne, 21 ans).

La double peur d'échouer et de se retrouver seul est très présente. Elle est évoquée par Hervé, suite à une question de l'enquêteur. Il montre bien l'intrication complexe de chaque élément,

quand à la fin de la prise en charge, le statut d'étudiant ne garantit ni revenu, ni même possibilité d'anticiper :

« Est-ce que la fin de prise en charge, avec l'ASE t'a fait peur ? *Oui. Oui, ça m'a fait peur. Parce que effectivement, on se retrouve, enfin on sait très bien qu'on va se retrouver avec, entre guillemets, plus rien du tout. Et heu, et, donc, on essaye d'anticiper, mais quand on est encore étudiant, heu, on sait pas trop, on peut pas trop véritablement anticiper parce que heu, à part les bourses d'études, heu, c'est pas évident, d'aller trouver un boulot comme ça, alors qu'on sait pas forcément comment on fait un CV, des choses comme ça.* » (Hervé, 26 ans ; chercheur pair 8)

Le choix ou le droit d'échouer ?

Dans le vif échange entre Amin et le chercheur pair, on sent une course poursuite contre les temps, car il faut, dans les délais impartis, atteindre tous les objectifs. Il le résume d'une formule « *T'as pas le choix* ». L'erreur n'est pas permise, car elle lui serait fatale. Il en vient à cacher sa situation aux éducateurs/trices, afin d'obtenir une aide :

« *Si y a un loupé, par exemple, imagine que je rate mon BTS, parce que je me suis dit, un truc con, imagine que j'le rate, donc là je me suis dit, ben faut pas que tu le rates (rires). C'est justement, c'est ça qu'est triste. C'est que. T'as pas l'choix. T'as pas l'choix. C'est que justement, comment t'as vécu ça, ton contrat jeune majeur ? Comment tu l'as vécu, parç'que justement, t'as une situation, entre guillemets, tout l'temps, c'est qu't'as pas l'droit à l'erreur, quoi. Pas l'droit à l'erreur. Logiquement à notre âge, on est censé pouvoir faire des erreurs, on est censé pouvoir s'casser la gueule. J'ai pas l'temps. Non, franchement, j'ai pas l'temps d'faire des erreurs. Ben, j'sais qu'j'avais b'soin d'mon permis, j'ai dû faire ça, faut pas tomber en panne, euh, pour les études, j'ai lutté pour trouver mon, mon, mon patron, j'en avais trouvé un super bien, j'étais dans les temps, au dernier moment y's' retire, j'étais dans la merde. 2 s'maines avant qu'ça commence, j'étais dans la merde de ouf. 2 semaines avant ? Ouais, 2 semaines avant qu'mon contrat y's'finisse. Ca y'ont jamais su. T'as eu ton, t'as un patron ? ' Ouais ' 'Coche-le' Y z'ont coché la case vite fait* » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7).

Sans autant détailler sa situation, Sophie indique une erreur dans son orientation que l'on pourrait attribuer tant à l'hypovigilance scolaire déjà évoquée qu'à ses propres hésitations :

« *Mais j'vais changer de filière, pour passer en générale parce qu'ils disent que c'est pas mon niveau d'être en professionnelle, ben... j'suis en foyer depuis que j'ai 13 ans. J'ai déjà dit mon âge ? 16 ans.* » Cependant, son propos montre combien l'orientation fait l'objet d'hésitations : « *Oui, c'est un bac pro. Mais ça m'intéresse plus trop. Donc, là tu termines la première et tu vas directement en première générale, ou tu vas en seconde ? Non mais j'ai envie de poursuivre l'année pour voir si, j'suis sûre que je vais arrêter et sinon, si oui, j'aimerai bien en première, si ça me plaît pas, rester MG, j'crois. Avant, c'est STG, ils ont changé. Ça c'est les voies technologiques ? Ouais. Mais toi t'as envie d'aller en technologie ? Ouais, si possible, si ça me plaît plus vraiment trop, bah...* » (Sophie, 16 ans ; chercheur pair 2)

Semblable dans son hésitation à nombreux élèves, Yveline répond : « D'accord, et du coup t'as pu choisir toi ta filière, même si tu t'es plantée à l'époque. *Oui, mais après j'ai choisi, la filière où j'aurais dû rester, je sais pas pourquoi j'avais fait ça.* » Les hésitations, signe d'inquiétudes renforcées par l'impératif institutionnel réduisant le temps accordé au choix de l'orientation, demandent un soutien accru des équipes éducatives, contraintes de trouver une issue dans ces délais très resserrés.

Plus le temps de penser

Melissa, dans le long extrait suivant, résume le sentiment de l'enquêtrice qui renchérit, et de beaucoup d'entre eux, face à des projets modifiés d'emblée et des interruptions dans le processus de formation.

« Quelles étaient tes priorités avant la sortie ? Bah avant c'était plus mes études (...) de préférence que j'ai un diplôme quand même. Un diplôme, enfin moi je voulais faire une licence pro. Donc c'était surtout avoir cette licence pro, parce que c'est pas évident et puis voilà quoi. Et trouver une entreprise puisque j'étais en alternance, surtout ça. Et on t'a mis la pression ? Ouais ouais, fallait absolument qu'à 21 ans je sois autonome déjà. D'accord. Et ça ça a changé tes projets ou pas ? Bah oui, parce que moi, après le bac, je savais pas trop quoi faire, je préférais aller à la fac mais on m'a fait comprendre que c'était pas la peine la fac, au bout de deux ans, y'a pas de diplôme, y'a rien. Donc c'était fortement conseillé de faire un BTS ou quelque chose en deux ans, une formation. Et donc as-tu, enfin, avais-tu des projets quand tu es sortie de l'ASE ? Continuer tes études ? Bah, je, oui. C'est quand j'ai terminé la licence pro, c'était le moment où l'ASE, j'y étais plus. Quand l'aide à l'enfance s'est terminée, j'hésitais en fait à faire un master et puis il fallait absolument que je fasse un boulot parce que j'avais mon loyer à payer, donc du coup il fallait que je trouve l'entreprise et puis moi tous les dimanches j'ai commencé à travailler » (Mélissa, 22 ans ; chercheur pair 4).

Dans ces ruptures imposées, ce qui se perd, et les enquêteurs partageaient ce même sentiment, c'est le temps pour réfléchir et penser... Mélissa conclut : « On a pas le temps de ... comment dire, quand y'a plus l'ASE, y'a plus les parents tout ça, on n'a pas le temps de réfléchir. De cogiter. Ouais. Il faut faire quelque chose, il faut travailler, il faut voilà » (Mélissa, 22 ans ; chercheur pair 4).

Elle montre ce faisant à quoi sert un réseau, un entourage vigilant : il donne de la sécurité et du temps pour penser, et ne pas, comme en situation de survie, juste agir. Amin le traduit à sa façon, à propos de l'orientation : « Donc le plan idéal, ça aurait été d'avoir le choix, et surtout d'avoir le choix du temps, parce qu'avoir le choix c'est bien, mais avoir le choix du temps aussi. » (Amin, 21 ans).

Nous allons revenir sur cette pression sur les orientations, et sur ce temps qui manque au choix le plus ajusté possible aux projets de chacun, en fonction de sa trajectoire.

L'impératif des orientations

La prise en charge en protection de l'enfance influence la trajectoire de formation. Cette influence pèse fortement sur les types d'orientation, avec un processus de prise en charge spécifique qui se met en place entre 18 et 21 ans : le projet de formation y est central. Dans l'entretien avec Sophie, c'est le chercheur pair qui va jouer le rôle d'alerte et expliquer :

« T'es obligée d'avoir un projet professionnel. Ce qui veut dire soit être à l'école ou soit avoir un travail. Avec ça, on te passe des ressources financières, ça dépend des situations et tu choisis un institut, donc ça veut dire soit tu restes au foyer soit tu restes dans des appartements autonomes, dans des FJT, j'sais pas si tu connais ? Non » (Sophie, 16 ans ; chercheur pair 2).

Et le lien entre projet professionnel et prise en charge à la majorité est explicite : c'est une « obligation ».

Une pression pour un court terme

La tension autour du vécu de la majorité et de l'entrée précipitée dans l'âge adulte est symbolisée par la pression sur des formations courtes et utilitaires. La formulation suivante, de Gabriel, la résume et fait consensus : « Y'a une propre priorité aux formations, c'était boulot. ». Les professionnels font leur travail en soutenant un projet d'indépendance pouvant assurer au jeune l'entrée à court

terme dans le monde du travail, mais sans perspective autre que ce premier et court terme. La conclusion du groupe dans ses échanges au moment de la lecture des entretiens, rejoint le point de vue du chercheur pair quand il commente l'expérience de Gabriel : « Pour eux derrière c'était trop long quoi. Il fallait quelque chose d'assez rapide pour que psit, que tu puisses un petit peu, djerter, comme on dit quoi » (Chercheur pair 4).

La construction sous-jacente ici est celle de l'opposition¹² entre *Eux* (les éducateurs) et *Nous*, les jeunes pris en charge. Se focalise autour de ces questions d'avenir une représentation de l'aide qui percute celle précédemment expérimentée, qu'elle renforce ou déconstruit : il y a probablement là un enjeu à penser le soutien à la formation dans cette perspective.

Pour certains jeunes, l'orientation est subie, comme l'illustrent les propos de Vera, 22 ans :

« Bah en plus mon dernier placement j'étais chez, chez quelqu'un qui, moi j'ai toujours voulu faire de la coiffure et qui m'a dirigée vers de la vente ! Parce que selon lui, ils allaient pas arriver à rentrer dans une école de coiffure tout ça, donc il a un peu choisi, puis dans le foyer, ils choisissaient un peu pour les filles, heu, leur... orientation. Donc voilà, donc non j'ai pas été, ni pour le travail, ni pour rien du tout, préparée à quoi que ce soit »

C'est en fin de prise en charge et avec le soutien d'un tiers, hors du système supplétif, qu'elle trouvera un apprentissage dans la filière qu'elle souhaitait.

L'alternance privilégiée

Les jeunes sont très souvent orientés vers des formations en alternance. Elles peuvent ou non correspondre à leur choix, mais elles sont en tout cas perçues comme facilitant une autonomie indispensable à viser pour la fin de prise en charge. Les jeunes perçoivent un écart entre cette injonction et l'aide qu'ils reçoivent pour la mettre en œuvre. Melissa est en BTS, et l'aide pour l'accès à un travail est partielle, factuelle, mais en insistant sur une solitude en partie choisie : « *Donc quand j'ai fait le BTS, il fallait fortement que je fasse quelque chose en alternance, pour que je puisse être indépendante. Après soutenue... pfff, c'est vraiment moi qui fais les démarches, après on m'a pas vraiment aidée.* » (Melissa, 22 ans)

Amin, capable de poursuivre des études et dont la fin simultanée de l'alternance et de la prise en charge peuvent interrompre la trajectoire de formation :

« C'était quoi tes projets ? Tes rêves, c'était quoi ? C'était mon BTS. Et après mon BTS, j'avais franchement une poursuite d'études sûre, presque, j'me suis dit, ouais, j'vais tenter une école d'Ingé, et tout, parce que... Ah ouais, carrément ? Ouais, on m'a dit, j'suis pas trop mauvais à l'école, tu vois... Donc toi tu t'voyais... voilà, t'étais motivé. Donc autant aller, autant aller au bout, jusqu'au, jusqu'au bout. Je me suis dit, et tout. Donc le BTS, y m'ont dit « faut qu'tu l'fasses en alternance à tout prix ». Et j'ai réussi à trouver ça, mais, euh, euh, voilà, là c'est bientôt fini, l'alternance » (Amin, 19 ans ; chercheuse pair 7).

Laura le résume ainsi, percevant le risque de perdre à défaut tout soutien de l'ASE sur cette période :

« En fait: tes études ont été payantes ou pas. Enfin, est-ce que l'ASE a dû t'aider ? Euh, non au niveau des études, non. BTS, après j'ai été en alternance, donc c'était plus simple. D'accord. Donc à partir du ..., où j'étais en alternance, j'pouvais prétendre quand même à être en foyer jeunes travailleurs. C'est pour ça aussi que comme j'étais prête pour un foyer jeunes travailleurs, et que j'avais les moyens, ben, j'suis pas restée dans mon lieu d'accueil. Ça aurait été une autre question si j'avais pas de..., un budget, si je travaillais pas en alternance à côté. » (Laura, 24 ans ; chercheur pair 1)

¹² En référence aux travaux initiés depuis Richard Hoggart dans *La culture du pauvre* (1957). Ce sociologue anglais a mis en lumière cette opposition en milieu populaire, dans le rapport aux institutions.

Elle souligne une double condition à une sortie favorable : être prêt à changer de structure (ici, passage en foyer de jeunes travailleurs), et avoir des études non seulement financées, mais offrant aussi une rétribution, que l'alternance assure. Nous reviendrons sur cette maturité exigée et que traduirait un comportement hyper-adapté aux attentes institutionnelles et sur l'inquiétude que cela génère quant à l'avenir.

L'orientation écourtée, discriminante

L'orientation est perçue alors comme un signal à propos du statut, discriminant :

« Ah, t'aurais... tu s'rais resté à l'école plus longtemps ? Ouais, j'serais resté le jusqu'en 3^{ème} et après j'aurais fait directement le CAP, et tout. Mais bon, j'ai pas eu l'choix. (rires) Comment ça, t'as pas eu l'choix ? Ben moi j'voulais retourner en, en 4^{ème} et ils m'ont dit non. Y t'ont dit non ? Ouais, net. Ils m'ont dit, « non, tu vas aller dans un truc professionnel, nanana, pour découvrir ton métier ». Peut-être que c'était... Peut-être parce que j'étais un cas soc, tu vois (rires) » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4)

Dans la situation que relate longuement Gabriel, 26 ans, et autour de laquelle le groupe d'enquêteurs/trice échangera en la considérant comme emblématique, le jeune fait un projet très précis de formation en infographie : *« J'avais fait le dossier et tout, sur l'école, sur les internats, je m'étais renseigné et tout. Ça me plaisait »* qui sera contrecarré par les éducateurs aux motifs suivants : études trop longues, d'un probable niveau trop haut, alors qu'il a déjà un bac. Il se sent très démotivé par ce refus. Or, ce jeune avait été orienté auparavant dans une branche qui ne l'intéressait pas : *« Et déjà je sortais d'une formation, qui me... J'ai un BAC pro secrétariat, et ça me plaisait pas déjà, j'étais... Mais tu l'as fait ? Ouais, je l'ai eu, BEP, BAC, donc 4 ans, 2 ans de BEP, et 2 ans de BAC. Et c'était 4 ans où je me suis fait chier, quoi »* (Gabriel, 26 ans, chercheur pair 4).

Le refus d'une réorientation choisie renforce une motivation moindre et tend la relation entre les éducateurs et lui autour de la recherche d'emploi. Il semble que l'erreur d'orientation, gérée sans trop d'accrocs, ait un effet dans un second temps, celui où le jeune tente de reprendre la main et de marquer ses préférences. Cela crée un réel malentendu entre l'équipe éducative et lui, qui ne supporte plus le mode d'intervention des éducateurs :

« Vraiment, ils harcelaient pour les recherches, toujours les recherches d'emploi. Ah ouais, du harcèlement, carrément pour toi ? C'est comme ça que tu le voyais ? C'était répétitif, souvent ? Tu sais, lala... C'était toutes les semaines, bah ouais, à la base, il fallait faire, mais j'ai jamais suivi, en fait. Il fallait faire un cahier, noter tout ce que je faisais comme recherche, et après leur refaire un bilan de tout ce que j'avais fait. Voilà... j'étais pas motivé... » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4).

Les tensions autour de la trajectoire scolaire génèrent et traduisent un conflit autour des finalités de la prise en charge. Un décrochage de tout le système d'aide peut être une résolution de ces tensions. À l'inverse, certains jeunes vont comme on l'a déjà vu, maintenir à tout prix leur projet, malgré les obstacles du système supplétif. On le voit avec le combat que mènent Anna et sa sœur, comme on l'a vu précédemment, plusieurs fois en butte avec des éducateurs. Bien que dans une situation inverse de celles des jeunes décrocheurs, les bons élèves se trouvent très pénalisés dans leur parcours, le système supplétif refermant trop tôt les portes qu'il ouvrait dans un premier temps. Alec, jeune migrant, 22 ans, précise :

« Même au niveau des bulletins scolaires, j'étais le premier dans la classe, et tout ça, donc en gros, on m'a pas mis la pression, juste parce que c'était arrivé presque à la fin de contrat jeune majeur du travailleur, tout ça. Mais voilà, ils ont fait en sorte que je trouve un boulot machin et tout. »

Le soutien au quotidien du milieu supplétif

Les soutiens au quotidien attendus par les jeunes sont de même nature que ceux attendus de la famille, mais ils le sont ici attendus des suppléants. Parfois avec succès, parfois avec déception. Nous allons détailler ce que les témoignages peuvent en dire.

« Etre poussé » et encouragé

Ne pas être lâché, être poussé : ces expressions reviennent souvent, car sauf en cas de détermination personnelle autour d'un projet, avec une ambition déjà affirmée, la motivation a besoin de cet étayage, qui passe par des mots, mais aussi des attitudes et des soutiens concrets. Les enquêté(e)s, relayés en cela par les enquêteurs/trices, distinguent les moments, les lieux et les professionnel(le)s qui apportent ces soutiens. Maëlle, a choisi son orientation et elle estime qu'elle a été soutenue de façon très satisfaisante, l'un des objectifs de l'accueil étant une aide au parcours de formation. Elle résume :

« Et est-ce que tu étais soutenue pour suivre une formation ou pour trouver un emploi ? T'as été soutenue par les éducateurs ? *Ab oui, oui, les éducateurs, ils suivent beaucoup, ils font attention à ce qu'on fait. L'ASE, du moins, aussi grâce au contrat jeune majeur, y'a les objectifs, donc oui, on doit s'y tenir et on doit les suivre.* » (Maëlle, 21 ans ; chercheuse pair 6)

Arthur le dit ainsi :

« Je me dis, parce que déjà, tout ce que j'ai pu faire dans ma vie, je l'ai fait grâce au foyer. Déjà, y'a pleins de trucs qui m'ont servi au foyer. Par exemple, les vacances ou même le travail, ils te lâchaient jamais en fait même par rapport au travail, j'avais une formation hôtellerie et bah c'est grâce à eux que je l'ai trouvée par exemple. Parce que en fait ils te lâchaient pas, questions cours, travail, études, ils te lâchaient pas ! Ils étaient toujours à fond sur mon dos pour que je bouge mon cul. Par exemple, au foyer de A, c'était pas comme à B. Au foyer de A, si tu taffais pas, rien, bah le matin, ils te laissaient pas dormir, ils te levaient à 8 heures et tu allais chercher du travail à 8 heures. » (Arthur, 19 ans ; chercheur pair 2)

Dora, 23 ans, précise aussi qu'elle s'est sentie encouragée :

« On m'a toujours poussé à aller de l'avant, à poursuivre mes études, à réaliser mes projets, à avoir une vision. Tout le temps, on m'a jamais arrêté dans mes projets, je pense que ça aussi, ça joue. Ça joue énormément de se sentir soutenue et encouragée. »

Autre forme d'encouragement, l'influence du milieu supplétif, qui dans le cas d'Hervé, en accueil familial, le conditionne à la réussite. Il précise en plus son rang dans la fratrie d'accueil, confirmant les travaux qui montrent l'influence de la réussite des aînés sur le parcours de formation des plus jeunes : « On se suivait tous au niveau des âges, donc y'avait à la fois de la pression, parce que quand on avait le Baccalauréat, il fallait que tout le monde suive et j'étais le dernier ». (Hervé, 26 ans)

Au-delà de la routine et de l'aide matérielle

Mais ce suivi est parfois déconnecté de la mobilisation sur un projet du jeune. Il fait partie de la prise en charge, mais comme une routine du quotidien, à réinterroger :

« Est-ce que tu t'as senti soutenu ? Bah... pendant ces 4 ans là, j'étais encore au foyer, un foyer c'est plus tu rentres, tu fais tes devoirs, c'est pas... c'est pas encore ça, c'était plus... On contrôle ton travail, on vérifie comme quoi t'as fait tes devoirs...ouais, voilà, on te chapeauter plus qu'autre chose...ouais, voilà, les perspectives de boulot ou d'avenir, elles étaient pas encore là quoi. C'était, bah t'es au foyer, tu fais tes études etc. » (Gabriel, 26 ans ; chercheur pair 4)

Mustapha, 18 ans, est très hésitant pour qualifier l'aide qu'il reçoit quand il s'agit de l'évaluer dans le questionnaire. Il fait le commentaire suivant : « Si je dis « pas du tout », c'est pas vrai, si je dis « un peu », y'a rien » qui pourrait renvoyer au sentiment que le contrat prévu n'est pas respecté. En effet, dans un lieu où « en fait ils m'ont envoyé ici pour faire les études. Ils m'ont dit 'on va faire un contrat

jeune majeur pour deux ans' », il reçoit bien une aide matérielle « *Oui, ils m'ont déjà aidé pour faire la lettre de motivation et CV, des trucs comme ça* », mais sans que l'établissement ne soit un véritable lieu ressources : aides à l'assimilation des connaissances d'une part, soutien actif dans la recherche d'employeur d'autre part... Melissa montre, quant à elle, tout en insistant sur une solitude en partie choisie, les limites de l'aide reçue « *pour le travail* », comme « *pour les études* » :

« Soutenue quand toi, tu les sollicitais ? *Oui. Conseils, tout ce qui est financier, quelque chose comme ça ? Oui. Après, j'ai pas vraiment demandé, j'ai pas, parce que c'était pas si mal non plus. J'ai pu anticiper quand même, j'ai fait les démarches de mon côté et puis, voilà. Et pour trouver un emploi ? Bah ici, déjà, quand j'étais en foyer à 18 ans il fallait déjà travailler l'été, donc là on m'a aidée pour les timbres, pour postuler, pour tout ce qui était stage pendant le BTS, c'était par rapport à l'école donc là, trouver des stages et puis, heu... le reste, non pas vraiment. C'était soit ici, j'étais ici, les éducateurs qui étaient là au quotidien mais l'ASE vraiment j'avait pas d'éducs qui viennent pour le travail. » (Mélicia, 22 ans ; chercheur pair 4)*

Elle a eu le sentiment d'avoir davantage été aidée pour le quotidien que pour la réalisation de ses projets :

« *Bah ... non, c'est plus au quotidien. C'était du quotidien, c'était pas des projets, il aurait fallu, ils faisaient leur travail que ce soit ici, ou en appartements que, enfin pour mes études, oui ils m'ont aidé par rapport à l'achat des livres, etc. mais c'était comment dire, c'est parce que moi j'ai demandé, parce que voilà, ça coûtait cher, donc là ils m'aidaient. Mais sinon, pour continuer le projet, pas vraiment quoi.* » (Mélicia, 22 ans).

Elise raconte cette prise en charge très matérielle et complémentaire de celles du droit commun (ici, Pôle Emploi). Aides, on le perçoit au ton qu'elle prend, nécessaires mais pas suffisantes pour combler le soutien dont elle aurait besoin, et qui ne serait pas seulement matériel :

« As-tu reçu de l'aide justement pour ta formation, dans la construction là de tous tes projets, est-ce qu'ils t'ont donné de l'aide financière ? *Alors l'aide financière, bah... heu...bah non ! Après oui, quand j'étais au lycée, bah j'avait l'aide financière, ils me payaient la cantine, ils me payaient les transports, à l'heure actuelle admettons que ma formation n'est plus prise en charge, enfin, en fait j'étais financée par Pôle emploi donc pour ma prépa. Bah ils m'aideront à ce que je mange, c'est eux qui me payent les transports, enfin voilà.* » (Elise, 19 ans, chercheuse pair 5)

En début d'entretien, Wallace, jeune en CJM, note qu'il a reçu le soutien des éducateurs pour son orientation en CAP. Ce soutien porte sur l'accès au CAP et sur la recherche, dans ce contexte, d'un employeur, dont on sait la complexité, surtout en dehors de l'appartenance à tout réseau.

« Hum. Et tu fais quoi comme études en ce moment ? *Je suis en terminale CAP et (...)* D'accord et est-ce que t'as été soutenu pour suivre cette formation ? *Ouais, tout à fait, par ... les éducateurs... ouais.* Hum, hum, t'as reçu de l'aide pour construire tes projets ? *Scolaire et pour l'après MECS ? Non, pas encore.* Non ? Et pour le projet scolaire ? *C'est-à-dire pour le CAP, c'est toi qui a trouvé tout seul, ou on t'a aidé ? On m'a aidé, avec les éducs.* » (Wallace, 19 ans ; chercheur pair 1)

On se souvient de la tonalité de cet entretien, avec un jeune dont l'ambition est freinée par les impératifs du CJM. Contrarié par rapport aux espoirs qu'il avait, il porte un regard désenchanté sur l'aide reçue, même s'il en reconnaît la première portée. Car l'aide matérielle ne suffit pas, elle n'est qu'un aspect du soutien attendu : discussions, encouragements, accompagnements dans les démarches...

La négociation autour d'un projet de formation

Les jeunes ont conscience de la sélection du dispositif dans le soutien au parcours de formation, et de la conformité qui en est la contrepartie :

« L'ASE est beaucoup plus permissive, beaucoup plus compréhensive, donne beaucoup plus de choses au niveau budget financier ou même, heu, autre, quand la personne au niveau de ses études elle réussit bien, quand elle a un projet, quand c'est bien établi, quand tout va bien, tout est droit. » (Roselyne, 21 ans).

Si Angy, 20 ans est déçu en termes de soutien, il reste déterminé, et il en vient à imaginer comment contourner les obstacles. Il négocie pour et en lui-même, afin d'ajuster le parcours réel à son ambition. Il semble manquer d'interlocuteurs pour échanger à ce propos, et profite de cet entretien pour en parler :

« Enfin on m'a pas poussé à y aller donc, on m'a dit « ça sera compliqué pour toi, et puis là-bas y'a toujours des S (option), donc voilà ça sera pas possible pour toi, tu pourras pas suivre » et finalement j'ai un peu laissé tomber et je me suis réorienté en STG, sciences et techniques de la gestion, et là j'ai compris que c'était un domaine qui me correspondait aussi bien. Pas totalement mais aussi bien, parce que j'ai toujours l'ambition de revenir dans le même domaine, en contournant d'une certaine façon. Par contre, j'aurai pas les mêmes fonctions, je serai pas architecte, ni quoi que ce soit, je serai juste manager ou chef d'entreprise mais c'est déjà ça ! Je sais que plus tard je pourrai très bien, avoir enfin, intégré ce domaine-là mais dans une autre fonction. Après c'est ça qui est un peu plus décevant. »

Ce manque de soutien, repéré dans des études antérieures, questionne l'ambition des équipes quant aux parcours de formation des jeunes accompagnés. Camille relate son expérience, qui fait écho à d'autres, percevant le désinvestissement (voire l'hostilité) de certains éducateurs en ce qui concerne la trajectoire scolaire et la formation :

« Le foyer, ils m'ont pas vraiment aidé pour le coup ! Ils m'ont juste gardée pour les activités, manger, dormir, aller à l'école. C'est un peu à cause d'eux que j'ai arrêté mes études (...) Je m'étais déjà inscrit à Pôle emploi, à 17 ans. Quand j'allais à B., je me suis inscrite directement. J'ai fait ça derrière le dos des éducateurs. »

Le vécu est celui d'une aide uniquement hôtelière, sans soutien à la préoccupation majeure du jeune, alors même que l'acquisition d'une indépendance financière est un enjeu central de la prise en charge.

Pourtant, le choix de l'orientation est à mettre en discussion, dans toute sa complexité, quitte à ce que le jeune refuse de suivre une voie peut-être plus prestigieuse pour une autre, qui lui plaît davantage, comme le raconte Vetislav. Le soutien attendu reste le même, à savoir encouragements, conseils et présence pour soutenir les efforts à fournir :

« Et est-ce que t'as été soutenu pour ta formation ? Par rapport à ma formation, c'est moi qui a voulu faire un BAC Pro électro-technique et y'a encore des personnes qui m'ont dit : 'bah non, je pense pas que ça soit très bien'. Mais j'ai toujours fait ce que je voulais et heureusement qu'il y avait d'autres personnes qui étaient là pour me dire : 'ok, tu vas faire ça, on va le faire, on va aller, tu vas essayer de bosser à fond'. Donc ça m'a aidé et on m'a expliqué comment ça se passait et c'est ça qui m'a fait dire : 'oui, ok'. Ce sont les éducateurs qui t'ont aidé ? Ou qui t'ont dit que tu pouvais pas le faire ? Heu... ça encore oui... Ils t'ont dit que tu pouvais pas ? Enfin, c'est pas que je pouvais pas, c'est que je pouvais faire mieux, mais moi je voulais pas, entre guillemets mieux faire, je voulais faire ce que je veux, je voulais faire ce que j'aime et ce que je voulais. Têtu, mais c'est pas grave ! » (Vetislav, 18 ans ; chercheuse pair 6)

Cet exemple permet de noter que l'idéal de la formation longue, associée au profil des 'bons' élèves, n'est pas ici prôné de façon absolue. En effet, dans le contexte français actuel, deux caractéristiques sont à retenir : une moindre orientation vers les filières en alternance alors même qu'elles s'avèrent plus pertinentes pour l'accès à l'emploi, et de nombreux échecs à l'orientation vers les études supérieures, alors même qu'elles ne sont pas souhaitées par les jeunes eux-mêmes. Ainsi, la négociation autour du projet de chaque jeune devrait se faire en réinterrogeant la hiérarchie entre les cursus et en tenant compte des souhaits du jeune.

En concertation avec les autres institutions

Les jeunes font au fur et à mesure le repérage de lieux et de types de formation qu'ils différencient. Par exemple, Azziz, 20 ans, distingue l'accès à la formation de cours de langue française, ici proposé par la Mission Locale : *« Mission locale je m'y suis mis l'année dernière pour rentrer en formation. C'est pas une formation, mais pour faire des cours de français. »* Cette diversité à l'intérieur d'un même parcours, pour en assurer la bonne issue, demande une vigilance importante et ne peut reposer ni sur un jeune trop démuné, ni sur les institutions spécialisées, vers lesquelles il faut aller. L'aide la plus efficace est le résultat d'une accumulation, au sens où le suivi par les éducateurs converge avec un suivi par l'établissement scolaire. Ainsi, un élève qui aurait des difficultés ou s'absenterait verrait aussitôt réagir et l'instance suppléante, et l'équipe enseignante, comme en témoigne Yveline :

« Oui, oui, j'ai été soutenue, quand je recherchais un lycée pour faire mon bac et tout, non y'avait toujours un suivi. D'accord.- Même quand il y a avait des rendez-vous pour rencontrer le prof quand ça n'allait pas.- Ouais. Moi j'y allais avec M. (éducatrice) et tout. Non y'a toujours un suivi de toute façon. Et l'école, de toutes façons, quand on est absent des fois ils appellent, ils appellent directement, ils appellent ici. Non y'avait un bon suivi. » (Yveline, 22 ans ; chercheur pair 3)

Mais cet accompagnement peut aussi être vécu comme stigmatisant (sachant que certains élèves éprouvent le même sentiment avec leurs propres parents), c'est ainsi que le perçoit Jack notant à ce propos l'effet de son propre changement de statut, auparavant *« normal »* :

« Tu t'es senti différent de ces jeunes, qui étaient pas placés, tu vois de ces enfants ? Ouais, ouais, parce que quelques mois auparavant j'étais comme eux. Bah j'côtroyais pas, les enfants de la DASS, mais en tout cas, j'étais normal quoi, entre guillemets. Et du coup t'arrives là bas, voilà, quand y'a des réunions de parents d'élèves, c'est ton éducateur qui vient, c'est pas ton père, ni ta mère, tu vois, donc tout de suite, voilà quoi. » (Jack, 24 ans ; étudiante chercheuse 3)

Cette tension, analysée dans les autres chapitres, est inhérente à la suppléance, et plus ou moins activée en fonction du contexte de prise en charge. Chaque jeune y est plus ou moins sensible. Elle contraint donc à une analyse fine de chaque situation avant de savoir comment se situer dans des concertations et partenariats. Néanmoins, ces derniers ont probablement à être posés au principe des interventions, même si celles-ci sont ensuite ajustées au cas par cas.

La désorientation adolescente en situation supplétive

Ces transitions scolaires subies ont à voir avec les difficultés scolaires en amont des prises en charge. Les équipes éducatives ont donc non seulement à s'interroger sur les effets de ces transitions subies du fait de la prise en charge, mais aussi à traiter des butées de la scolarisation en cours de prise en charge. La déscolarisation plus fréquente des jeunes pris en charge, à quelque moment qu'elle intervienne dans le placement (à son début ou en cours), affecte la relation supplétive, et engage un travail à ce propos. Elle traduit une désorientation plus globale d'adolescents pris en charge et qui cherchent leur voie.

Les risques du décrochage

Nous avons relevé quelques évocations de périodes de décrochages dans les discussions. Nous prendrons le récit d'Alan, ponctués de quelques autres, qui évoquent des épisodes de décrochage, suivis de plusieurs orientations. Il relate ce parcours avec recul, et un humour teinté d'amertume.

« Avant j'étais dans la galère. C'est-à-dire ? Ben j'ai pas travaillé pendant 8 mois Ah ouais. On m'disait d'travailler. Enfin j'séçais on va dire. (...) Sur l'moment non, j'étais content parce que j'étais l'seul à, à pas travailler, donc, euh, moi j'dormais l'matin jusqu'à 11 heures et tout. J'étais content. Mais après quand, quand j'regarde en arrière, ben non, hein. Ça m'a fait perdre une année alors que j'aurais pu déjà là, ben être sur ma deuxième année de CAP. Voilà. Ça m'a retardé d'un an. »

Il explique ainsi qu'il regrette, maintenant, la sortie du système scolaire classique :

« Est-ce que t'aurais voulu, qu'est-ce que, qu'est-ce que t'aurais voulu qui s'passe différemment ? *Les cours*. Comment ça ? *L'école*. L'école ? *Ouais, j'aurais pas quitté l'école en 5^{ème}*. » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4)

Pour contrer les difficultés scolaires et ces périodes de démotivation, que Kate évoque, comme on l'a déjà noté, les encouragements comme un soutien éducatif capital :

« *quand j'suis arrivée à la maison E, j'étais j'étais pas très bien dans ma tête, parce que j'faisais des bêtises, j'allais pas en cours, j'étais en coiffure, donc j'allais passer mon CAP coiffure, y m'restait... y m'restait deux ans, et en fait bon bah j'me suis fait virer de l'internat là-bas parce que c'était loin, donc au lieu de faire les allers-retours tous les jours j'étais en internat là-bas et j'me suis fait virer de là-bas et en fait ben euh... eux ils étaient derrière moi, y m'ont dit « non faut pas qu'tu lâches, faut pas qu'tu lâches », et euh... donc l'année suivante j'l'ai fait euh, j'ai fait les allers-retours, et euh j'ai eu mon CAP, et euh non y m'ont pas lâchée, nan... y m'ont bien motivée* ». (Kate, 22 ans)

Les témoignages convergent pour remarquer l'implication de l'équipe éducative, dans la durée, auprès du jeune, pour l'aider à traverser les périodes de doutes et d'inquiétudes et lui permettre de trouver sa voie, ce qu'il évoque, *a posteriori* (si ce n'est sur le coup), avec reconnaissance.

Le recours aux dispositifs spécialisés

Les jeunes décrocheurs peuvent se voir orientés vers des dispositifs spécialisés (ici, « école d'insertion »), pour des remises à niveau ou pour formaliser un projet. Ces formations sont jugées au regard de ce que le jeune y apprend. Certaines sont dénigrées comme dans ces propos d'Alan, très critique et s'attribuant au passage tout le mérite de sa réussite :

« *Non, même pas, c'est parce que c'était, euh, c'était une formation, enfin c'était même pas une formation. On était payé à rien foutre. Ah ? et, euh C'était une école d'insertion, quoi. Et ça t'a servi ? Non. Aujourd'hui tu t'en sors à l'école ? Ouais. C'est pt'être, c'est pt'être aussi dû à ce passage, non ? Non, c'est dû à mon intelligence.* » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4)

On suit aussi l'évolution chaotique de Pierre, et les solutions de raccrochage qu'il vit comme autant d'attentes improbables :

« *T'as fait quoi, entre le moment où t'as arrêté le lycée et le moment où t'es rentré à la ferme ? Ben j'ai fait des, des, j'ai fait des formations, beaucoup de formations tout ça. Voilà. De réinsertion. De réinsertions d'accord ? Ouais. Mais y'avait un rapport avec ce que tu voulais faire...préparateur de commande ? Non...non, c'était juste pour me remettre à niveau en maths et en français. D'accord. Sinon, y'avait rien de... Ok, Y'avait rien de croustillant, c'était pas top quoi. C'était pour dire, en attendant de faire quelque chose.* » (Pierre, 21 ans ; chercheuse pair 9)

Ce recours, dont on va voir avec Alan, qu'il peut porter ses fruits (encore que contestés par l'intéressé !), interroge à nouveau et la concertation entre les professionnels des différentes institutions, et l'interprétation en termes de discrimination par les intéressés.

La stabilisation dans une formation jugée adéquate

L'orientation actuelle d'Alan correspond au plus près du choix qu'il aurait voulu faire (en lien avec sa passion du vélo), après un parcours en étapes successives, pour viser l'obtention d'un diplôme et une qualification sur le marché du travail. Il indique que :

« *J'fais un CAP en 2 ans, mécano, mécanicien. Ok, d'accord, ah c'est pour ça que j't'ai vu avec un casque en fait. T'es passionné ? Non, pas du tout. (rires) Non, sérieux ? T'es pas passionné ? C'est juste... Ah non, pas par la moto, non, par le vélo. T'es passionné par l'velo ?*

Ouais, mais y m'faut un CAP, en fait, en mécanique, 2 roues. Ok, donc... Mais en vélo y en a pas, donc j'ai fait moto pour pouvoir travailler dans le vélo. Pas mal. » (Alan, 17 ans ; chercheur pair 4)

L'entretien montre ces passages, conflictuels (face une équipe stable), qui le conduisent néanmoins à une adhésion à la formation actuelle, et à la possibilité de se projeter dans l'avenir.

« Et après si j'commence à aimer la moto, bon ben j'commence à aimer, y a pas, sinon j'aurais arrêté. Ben j'continuerai sur un bac Pro, et après un BTS. Ben c'est bien. Donc c'est... C'est occupé dans le vélo, même si j'ai déjà fait 3 ans dans le vélo avant. »

Il indique d'ailleurs sa capacité de résistance à des choix qui ne lui conviendraient pas : « T'as imposé tes choix, quoi... Ouais, j'vais travailler là où j'veux, sinon qu'ils aillent... »

Tant dans son témoignage que dans celui de Pierre, il y a probablement à tenir compte du besoin, dans la discussion, de sauver la face par rapport à une période d'échec, en montrant à l'enquêteur que l'on a gardé une relative maîtrise de la situation, en affirmant sa capacité de choix, de jugement ou de rébellion. Ce mode d'échanges illustre une des caractéristiques de la méthode par les pairs puisque la compréhension de l'enquêteur est attendue.

Des attentes spécifiques

Les témoignages de quelques enquêtés mettent en lumière des attentes en termes de soutien à leur parcours de formation, dans des situations où pourtant, le jeune réussit. Ici, plus avancés dans leur trajectoire, certains d'entre eux évoquent les obstacles qu'ils ont eu à surmonter, avec un grand sentiment de solitude. Ces éléments sont repris dans les autres chapitres, mais nous les abordons afin d'ouvrir des pistes de réflexion concrète pour les professionnels.

Une dimension plus psychologique

Relisant sa trajectoire, Lisa évoque l'échec d'une première orientation après le bac. Cas fréquent certes mais qui interroge ici la spécificité de la suppléance :

« Le début de mes études, ça a pas, ça a pas été ça, quoi... J'ai pas... Pourquoi ? Ben parce que, premier échec, voilà, psycho, j'me sentais pas, euh, j'me sentais pas bien, j'me sentais pas ... Du coup t'as redoublé ta première année ? J'ai redoublé ma première année, j'ai fait un double cursus euh, socio, enfin, j'étais paumée, quoi, j'étais vraiment une paumée, pour le coup, euh, du coup, j'ai vécu comme un échec, genre j'étais vraiment super mal. Mais pourquoi t'as... enfin, question un peu bête, pourquoi t'as échoué ? Tu penses que t'as été mal conseillée dans ton orientation ? Ben j'ai pas du tout été conseillée, j'ai pas su où j'allais, à la base j'voulais rentrer dans un IUT, ben finalement j'ai fait mes dossiers trop tard, après j'savais pas trop, ben j'avais envie de faire plein de choses, j'avais envie de partir à S., et puis en fait j'avais, j'ai eu trop peur de trouver un, de trouver un logement à S. toute seule, et le fait d'être à A., ça me rassurait un petit peu, j'étais plus proche de ma famille d'accueil, enfin voilà, y a eu plein, plein de, y a eu plein de facteurs comme ça, franchement j'me sentais vraiment pas bien, tu vois, j'étais euh (merci), j'étais vraiment, non franchement, j'étais vraiment mal dans ma peau, pour le coup, là, ça m'a fichu un putain de coup, mes 2 années à A., ça a été une catastrophe. » (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8)

En effet, désarmée au moment de l'orientation, Lisa se dit sans conseil et trop peu soutenue, avec une difficulté à envisager un éloignement du lieu d'accueil. Tant l'orientation que l'implantation sont un échec, sans qu'elle semble par ailleurs aidée pour traverser une période « paumée ». Le passage à ce nouveau statut (étudiante), réinterroge aussi sa place dans un système supplétif qu'elle connaissait et qui la rassurait, alors qu'elle prend la mesure, au moment d'en sortir et face aux autres étudiants, d'une différence l'affectant sur le plan identitaire. C'est pourquoi l'accompagnement à l'entrée dans les études serait attendu, face à une prise de conscience douloureuse.

Face à des difficultés scolaires précises...

Cette attention au parcours scolaire se traduirait par un soutien davantage ajusté aux difficultés rencontrées, et en perspective de l'orientation future désirée. La question est posée à la lecture du récit d'Angy, 20 ans, mais elle est transférable à d'autres, qui s'orientent comme lui « par défaut ». Sa première orientation empêche la réussite sur deux plans (anglais et mathématiques). Un soutien ciblé dans ces deux matières aurait-il été envisageable ? Il décrit son parcours, avec ses difficultés anciennes et actuelles :

« Là, j'suis en BTS assistant manager, par défaut, parce que je voulais intégrer une école de commerce, sauf que certaines épreuves m'ont fermé les portes comme l'anglais, ou les épreuves de logique qui sont un peu des mathématiques mais vraiment poussées quoi ! Même moi j'avais pas ça en technologique, donc voilà, ça m'a un peu fermé les portes, j'étais un peu déçu. »

De même, Mustapha, 18 ans, jeune migrant, se signale comme un bon élève :

« Dans mon école, quand je suis allé à l'atelier, j'suis... très fort. Par exemple, je pourrais faire... par exemple, vite, un peu vite, mais que je suis dans le cours, en général je comprends pas des trucs. Donc après je suis là, et je suis bloqué, je n'aime pas ça. »

Il cible une difficulté spécifique, la compréhension en cours, probablement pour des raisons de moindre maîtrise de la langue. Voilà ce qu'en dit Vetislav, 18 ans :

« Mon parcours, il était très difficile au début. Parce que je me retrouvais tout seul, entre guillemets, à l'âge de 12 ans au foyer. Et j'ai dû, enfin, déjà apprendre la langue française, parce que je suis pas de France, je suis d'origine roumaine, heu... j'ai dû déjà apprendre la langue française, c'était difficile au début au foyer, bon tout était en français tout ça, c'était difficile au début, c'était très difficile, et puis ça allait. »

La langue, obstacle premier pour les jeunes migrant(e)s : cet apprentissage est-il accompagné et comment sur les lieux de suppléance, quand un jeune étranger est accueilli ? Même s'ils étaient peu nombreux dans l'enquête ($n = 5$) à être confrontés à cette difficulté, un travail spécifique à leur égard est-il envisagé ? Ou bien cette question est-elle déléguée au scolaire, et à l'apprentissage 'par la vie' ? Des structures spécialisées sont-elles sollicitées ? A nouveau, nous pouvons renvoyer à un questionnement plus général sur l'implication de l'équipe et sur les concertations avec d'autres structures.

... un suivi de la scolarité plus affiché ?

Cette dernière remarque fait écho au regret de Pierre, 21 ans, évoquant « avant, y'avait une répétitrice scolaire, et heu...elle restait à T., pas loin de chez moi et donc... elle, elle a essayé de postuler là-bas, mais bon elle a pas été prise » et au soulagement d'Anna quand elle s'aperçoit qu'un 'éducateur scolaire' travaille dans l'établissement où elle arrive : « Parce que y'a un cadre, donc, c'est par rapport à leur projet, donc tu t'engages à aller voir le psy, y'a l'aide scolaire et tout. Alors là j'ai dit « purée mon Dieu, dans une structure y'a un éducateur scolaire ! » (Anna, 24 ans).

Les jeunes ont ainsi une grande conscience de l'attitude de chaque éducateur face à cette question, et peuvent conclure en fonction de leur expérience, sur l'importance que l'institution porte à les soutenir dans leur difficile parcours. Beaucoup vont éprouver ce que dit Anna :

« Je pense que le système ASE, lui-même qui n'encourage pas à faire de longues études. Oh, non parce que moi je trouve que certains éducs, enfin peut-être le système on va dire, le système privilégie plus les études courtes, mais y'a certains éducateurs qui vraiment te poussent pas alors que ce monsieur-là, (en) faisait (pas) partie, et y'avait une autre (comme lui)... » (Anna, 24 ans).

Elle le subit d'autant plus qu'elle (et sa sœur) sont étrangères, et que leur statut est en cours d'examen. Seules quelques personnes leur offrent leur appui, d'autres leur sont hostiles :

« On arrivait en classe de, on va dire, première, où le problème des papiers se posait. Pour passer les examens. Et c'était quand même (de) l'autre personne¹³ qu'on espérait, que lui, il allait, il comprenait mieux ce système des papiers et tout, et nous pouvons au moins nous permettre de, d'avoir les papiers et de passer les examens parce que c'était ça notre priorité, de dire s'il nous rappelle pas, on pourra pas s'inscrire. Et y'a le Bac et... comment on fait ? Et il part ! Et bah...c'était dur ! C'était très dur, c'était le coup dur parce que le reste là avec les éducateurs, ça se passait pas bien. » (Anna, 24 ans ; chercheur pair 7)

Faire alliance autour du parcours de formation

Pour assurer leur indépendance, les jeunes enquêtés mettent très souvent en avant leur priorité sur la formation, comme garante d'une meilleure insertion sociale. Ce lien est souvent évoqué, de façon très causale, et non sans pertinence, comme le confirment les travaux sur ces questions. Les familles en sont conscientes comme celle de Roselyne: *« ma famille est là aussi pour m'appeler qu'effectivement, sans études on ne peut rien faire »*, et cette conscience devient ici celles des jeunes eux-mêmes. Ils prennent appui sur des contre-exemples : *« en voyant beaucoup d'jeunes qui, euh, en voyant beaucoup d'jeunes qu'avaient ces difficultés-là, ben ça m'a juste permis de m'dire que, euh, c'est tout c'que j'voulais pas être, et voilà. »* (Roselyne, 21 ans)

D'abord compter sur soi

Il ne peut y avoir d'alliance sans qu'à un moment donné, le jeune ne prenne conscience que c'est à lui de choisir sa voie. La plupart de ceux qui parviennent à s'orienter, qui peuvent énoncer un projet et choisir ce qu'ils sacrifient pour y parvenir, qui se battent pour l'obtenir, parlent de cet effort qui consiste à d'abord, compter sur soi.

Une priorité pour choisir son destin

Les jeunes enquêtés, en écho des jeunes chercheurs pairs, énoncent souvent leurs études comme étant leur priorité, avec l'obtention d'un diplôme. Ainsi, Azziz : *« Ah mes projets ! Trouver des plans de plomberie. Et t'en as trouvé ? Ouais, là j'ai un patron. Il m'a pris en apprentissage pour deux ans. Mon projet c'est avoir l'école et le diplôme de plombier. »* (Azziz, 20 ans).

Elise articule dans le temps ses priorités au regard d'un projet professionnel déjà précis, auquel tout se rapporte :

« Quelles sont les priorités pour toi, aujourd'hui ? Alors pour moi, les priorités c'est réussir ma formation, que ça se passe bien. Bah si tout se passe bien, l'année prochaine en novembre je serai diplômée aide-soignante et donc à ce moment-là je vais économiser pour avoir des loyers d'avance. En sachant que ma prise en charge s'arrête en février, mais je l'arrêterai sûrement au mois de janvier. Bah va falloir que je cherche un appart', donc, pour moi ça serait bien s'il était proche d'un hôpital. Parce que je veux être à l'hôpital pour pouvoir, dans quelques années évoluer en infirmière. » (Elise, 19 ans ; chercheur pair 1).

Dora, 23 ans, espère pouvoir mener de front formation et vie familiale :

« Mes priorités pour moi, aujourd'hui, c'est déjà mes études. Après j'suis en première année de formation d'éducateur jeune enfant donc déjà mon objectif c'est d'aller jusqu'à la fin, d'obtenir le diplôme. Et après en parallèle à ça, j'ai l'objectif de fonder une famille, me marier, avoir des enfants (...) Après y'a pas hiérarchie entre les deux, c'est en parallèle, (rire). Si les deux sont en même temps, tant mieux, et voilà ! » (Dora, 23 ans).

Angy, 20 ans, associe cette priorité à des difficultés :

« Alors aujourd'hui, ça serait les études. Ça me pose un problème avec tout ce qui se passe en ce moment, la crise et tout ce qui va avec, donc, on a pas vraiment d'optimisme dans l'avenir mais bon on fait avec, on

¹³ Extérieure au foyer.

essaie de se donner coûte que coûte, de faire le plus possible, mais c'est pas facile, mais bon. Oui, les études, oui. » (Angy, 20 ans).

Il est au bout du compte satisfait de son insertion actuelle, même si, comme montré plus haut, qu'elle correspondait pour lui à un renoncement (être architecte) :

« C'est vraiment quelque chose pour moi qui me permet de... comment dire, de profiter dans mes projets professionnels en fait parce que cette filière m'apprend à m'organiser que ça soit voyages, séminaires, événements, des choses comme ça, ça sera pour moi une opportunité pour créer mon entreprise car j'en ai aussi l'ambition, donc ça me permettra d'avoir des outils d'organisation et avoir une structure bien cadrée en tout cas pour la création. » (Angy, 20 ans).

Faire preuve d'ambition

Pour les jeunes qui ont un projet, une ambition, la voie semble tracée. Dès lors, le service a pour rôle principal celui de fournir un support financier. Ainsi s'exprime Dora : *« Oui, après on m'a soutenue financièrement, pour passer les concours, pour payer le BAF, parce que c'est payant, ce genre de chose, mais mes projets je les avais déjà »* (Dora, 23 ans).

Le constat de ce destin voulu et obtenu provoque de la fierté, parfois renforce les ambitions. Lisa, après une réorientation :

« A la sortie c'était la réussite scolaire, aujourd'hui que j'avance, que je fais les étages, que je suis dans un monde d'entreprise, c'est l'ambition, voilà, atteindre tel poste, devenir telle personne, c'est toujours dans le cadre professionnel, j'suis vachement, j'suis assez, j'suis quelqu'un d'ambitieux et voilà j'ai des objectifs aujourd'hui » (Lisa, 23 ans).

Par ailleurs, Hervé souligne que les services sociaux l'ont toujours encouragé dans son projet musical même s'ils n'étaient pas assurés de sa viabilité :

« Les services, les services sociaux étaient, nous ont toujours soutenus dans nos démarches, enfin ils voyaient que ça fonctionnait bien à l'école, donc, pour eux au début c'était du loisir, tout ce qui était conservatoire, tout ce qui était tout ça, mais en tout cas ils nous ont jamais fermé la porte de, en nous disant que c'était pas forcément un métier viable ».

Lisa regrette néanmoins de ne pas avoir été suffisamment conseillée dans le choix de ses études :

« Ben j'ai pas du tout été conseillée, j'ai pas su où j'allais, à la base j voulais rentrer dans un IUT, ben finalement j'ai fait mes dossiers trop tard, après j'savais pas trop ». Tandis qu'Hervé refuse de se laisser imposer une injonction à choisir une filière courte et assigner à une place qu'il n'a pas choisie : « Voilà, ce qui moi me sortait par les yeux, parce que, je trouvais que c'était pas normal, de devoir faire déjà un choix, en se disant je vais faire des études courtes parce que effectivement mon statut me le permet pas, ne me permet pas de faire des études longues. Voilà. C'est la double peine, quoi, déjà t'es en famille d'accueil et en plus on te force à une filière courte. Oui, on te force à faire une filière courte, diplômante, professionnelle pour avoir un boulot et pour qu'eux se sentent au niveau des statistiques, à avoir participé à la réussite d'un enfant. Je, y'a un sondage qui est fait aujourd'hui, je suis content d'y participer, je veux dire, personne s'est renseigné auprès de moi, pour savoir où j'en étais ». (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8)

Ainsi, pour Hervé comme Lisa, leur réussite scolaire n'est pas seulement mue par des affects positifs, liés au sentiment d'être encouragés mais aussi par des affects négatifs, comme la « rage, l'envie de réussir, la fierté, l'orgueil », la volonté de se dépasser pour « échapper à son destin » :

« Moi j'pars du principe qu'il y a deux réactions majoritairement : c'est soit tu t'dis, j'vais pas, j'vais pas reprendre les propos de Bourdieu, ce serait trop simple, mais en gros quand on est un peu, quand on est pupille de la Nation, parce que finalement c'est ce qu'on est, euh soit t'as envie de relever la tête et

justement, euh, justement voilà d'échapper à ton destin, à ce style, donc j'pense que c'est ma position aujourd'hui, soit tu t'es persuadé que de toute façon les portes ne t'ont pas ouvertes et qu'tu n'y arriveras pas, et tu te démotives, et je critique pas ce genre de personnes, c'est tout à fait légitime, et dans ce cas-là, tu, ben tu rames, et voilà, ben tu vas pas loin parce qu't'as l'impression qu'on te laissera pas aller plus loin, et voilà. (...) Personne ne m'arrêtera ! » (Lisa, 23 ans).

Lisa constate avec un lapsus révélateur que la « présomption » négative qui pesait sur son parcours s'est transformé en facteur de réussite et qu'elle s'en sort mieux que certaines personnes « sans prétention » : *« Ben finalement on n'était pas partis avec les mêmes chances au départ, et j'm'en sors pas si mal. (...) Mieux qu certaines personnes, sans présomption..., sans prétention ».*

La force d'une passion

Le soutien à un projet peut, dans la structure d'accueil, soutenir l'investissement dans des apprentissages non-scolaires, contrecarrer un échec voire exercer et encourager à construire un projet professionnel, à partir d'une passion, dans un réseau. Nous prendrons aussi le temps de détailler ce qu'une passion, découverte pendant la prise en charge, offre comme possibilité de « tuilage » en termes d'avenir. C'est ce que raconte Jack, et après lui, Hervé :

« Et vous avez pu monter un groupe après ou, à l'intérieur de la structure ? Ouais ! Ouais ? Ouais, on a monté un groupe, on a fait des concerts entre guillemets, t'sais y'avait que nous mais bon... mais c'était tout un truc ! On a monté tout un truc, c'était sympa. Et puis, ça brisé un peu les clans, les machins, tu vois ? Parce que celui qui sait faire, il vient et puis voilà. Et ça a vraiment contribué à apaiser le truc, quoi. Parce qu'au début c'est vrai que c'était la guerre, la première année, ou les deux premières années, après on était vraiment une famille, un truc comme ça ouais. On a commencé à rentrer dans ce, dans cette réflexion-là, tu vois. Tu fais de la musique encore ? Ouais. Toujours aujourd'hui d'ailleurs. Ok. Ouais, ils nous avaient acheté un ordi pourri, avec un logiciel pourri mais on passait nos journées dessus quoi ! Et vous vous êtes débrouillé ? On s'est débrouillé, autodidacte. Du coup, t'apprends le solfège parce que c'est intéressant et puis on finit comme ça, jusqu'à aujourd'hui là. » (Jack, 24 ans ; étudiante chercheuse 3)

La passion peut aussi alors être le motif à une réorientation, dans un milieu auquel s'intégrer :

« En ayant terminé des études de tourisme, j'avais le projet de rentrer dans un comité régional de tourisme et de m'occuper de la partie de tourisme et handicap. Et puis, après en rentrant au conservatoire, voyant que la voie du tourisme était pas forcément aussi ouverte que ça pour moi, ben j'ai tout misé dans le chant et voilà » (Hervé, 26 ans).

Cet exemple d'Hervé illustre ce recours à une passion, que des activités pendant l'adolescence, ont permis d'encourager et qui deviendra une perspective professionnelle par la suite. Ces activités non-scolaires, outre leur valeur en termes de loisirs immédiats, ouvre à de nouveaux champs, d'autres savoirs, la découverte de soi et sont ainsi des ressources pour l'avenir. Comme au sein des familles, leur pratique ne peut qu'être recommandée en cours de prise en charge. Elles soutiennent probablement les processus d'identification nécessaires pour se situer ensuite, avec son propre désir, dans l'espace social :

« Bon la musique, la musique, bon aujourd'hui, je compte en faire mon métier. Ouais ! Mais plus composition en fait, j'suis plus de l'autre côté quoi, dans le management, dans la réalisation de clips vidéos et tout ça. (...) Ok super ! Et du coup, tu suis une formation pour faire ça ou c'est autodidacte ? Autodidacte ouais ! Autodidacte parce que depuis, qu'on est dedans, on fait, on côtoie, on machin, donc on connaît quasiment ... Ouais, vous tournez donc du coup ça fait son... ouais, dans ce monde, c'est quand même pas mal de contacts. Pas mal de contacts ouais ! Tu sais tu vas sur un tournage de clip, tu poses des questions de ce que c'est que la colorimétrie, qu'est-ce que c'est que tout ça et nanana et puis ça rendre tout seul. Hum. Et puis, tu le sais comme tu saurais n'importe quoi, quoi. Hum. Donc après tu l'appliques et puis voilà. C'est autodidacte, quoi. D'accord, et vous avez des plans là ? Des projets ? Bah on monte une société là. Ouais ! On monte une société de production. Là, on est en plein dedans ! (Jack, 24 ans ; chercheur pair 3)

La suppléance comme principal appui

Choisir sa voie, c'est le désir exprimé par de nombreux jeunes. Ils peuvent alors identifier quelles sont les ressources qui s'offrent à eux.

Pour se projeter dans l'avenir

Comme le témoignage d'Angy, 20 ans le montre, l'acceptation d'être pris en charge relève, pour certain(e)s jeunes (et dans son cas, de façon précoce « vers 16 ans »), de la conviction qu'ils auront là un soutien à leur trajectoire de formation qu'ils n'auraient pas eu dans leur famille. La protection de l'enfance lui permet d'envisager un autre destin, mais les professionnels en ont-ils assez conscience ?

« Les études à côté de la famille, c'est pas possible de faire les deux. Donc, du coup on a compris que l'endroit où on se trouvait le mieux, c'était vraiment la famille d'accueil et on savait qu'on allait être soutenu aussi bien par la famille d'accueil, que par les référents financièrement et tout ça, qu'on allait faire en fait ce qu'on voulait et c'est ce qu'on voulait, c'est ce qui a permis pour nous en fait de se projeter dans l'avenir. »

Une chance à saisir

Dans les entretiens comme dans les échanges dans le groupe de chercheurs/ses, se partage le sentiment qu'avec la prise en charge en protection de l'enfance, la trajectoire scolaire a été davantage soutenue qu'elle ne l'aurait été dans la famille. Ce destin scolaire modifié et le niveau de formation atteint, ou l'orientation choisie symbolise plus généralement le changement de destin qu'a opéré la prise en charge. Ce constat provoque des comparaisons, comme celle que fait Alan :
« Hum, ben ouais. Mais après on a plus de chance qu'un jeune normal, quoi. Dans quel sens ? Puisque, heu, ici y vont m'payer une formation, que si ils sont chez leurs parents, ils ont p't-être pas forcément les moyens. Alors qu'ici j'ai d'jà fait une école à 6000€, bon, elle m'a rien apporté, mais c'était quand même cher. »

Le rapport à l'aide reçue montre le sentiment ambivalent des jeunes autour de ces charges (ici, liées à la scolarité), parce que très supérieures à ce que leurs familles auraient pu leur consacrer, mais inférieures ou pas adaptées à ce qui aurait pu leur être nécessaire, ou comme ici, dépensée pour « rien » (ce qui serait à démontrer).

Mais au-delà, la perception de beaucoup de jeunes est que le système supplétif leur a permis d'avoir un parcours de formation meilleur que celui qu'ils auraient eu dans leur famille. Leur fratrie sert souvent de contre-exemple, comme l'indique Hervé, suivant en cela l'analyse que lui propose le jeune chercheur :

« Moi j'ai le même parcours que toi, et souvent je me dis, que le fait d'être resté dans la même famille d'accueil, contrairement à mon frère et ma sœur qui sont pas restés a fait que j'ai pu faire des études après mais, est-ce que t'as ce sentiment là aussi ? Ouais, j'ai exactement ce sentiment là aussi, j'y ai réfléchi, heu... sur, parce que moi j'ai une sœur qui avait, enfin une demi sœur qui avait vécu plus proche de la mère, de ma mère biologique, et je vois le résultat, si tu veux du placement et je vois aujourd'hui, enfin sa déconstruction... » (Hervé, 26 ans ; chercheur pair 8).

Le manque de soutien au sein de la famille n'est pas relié qu'à un contexte socio-économique ou à un manque d'ambition. Angy souligne combien dans certains cas, c'est le désinvestissement affectif qui conduit barrer l'avenir de l'enfant, puisqu'il n'a pas d'importance dans le présent même :

« Les parents aussi n'ont pas forcément conscience de ce qu'est l'enfant parce que souvent mes parents avaient tendance à nier, à négliger en fait ce que j'étais moi, au point qu'ils ne sachent pas qui je suis. Heu... ils savaient pas que j'aimais l'architecture, que je m'intéressais aux sciences, à l'astronomie, des choses comme ça, j'ai dû laisser tomber très tôt. » (Angy, 20 ans).

Dans son parcours, les liens avec les figures éducatives supplétives ont été sources d'encouragement pour la scolarité et la réussite des projets. Son témoignage et rejoint celui de Lisa :

« Effectivement, c'était la famille d'accueil qui durant mon enfance jusqu'au lycée, jusqu'à mes 17 ans, ont bah, m'ont suivi dans mes projets. Enfin, m'ont toujours soutenu là-dedans, sans mettre un frein. Heu, après c'est vraiment les amis, les amis et les rencontres dans la musique, dans l'art qui est, qui, bah avec qui on a des débats, des discussions, qui font que d'un coup on évolue et puis voilà on se structure » (Hervé, 26 ans).

Ils insistent sur l'influence du milieu supplétif, ici des familles d'accueil. Ils ont été socialisés dans un contexte où la réussite semble aller de soi et où les études supérieures sont la norme. Ils le perçoivent comme un facteur important dans leur réussite scolaire, et comme une chance :

« Et je veux surtout rappeler que j'ai ce caractère, peut-être, mais j'ai eu parce que j'ai une famille d'accueil qui m'a inculqué certaines valeurs, notamment celles de la réussite... Y m'ont pas encouragée, mais euh, ce que j'veux dire c'est que j'ai été dans une famille où tout le monde réussissait ses études, donc y avait des exemples, y avait des référents, et c'était complètement inconcevable que j'fasse pas, que j'fasse pas d'études supérieures, que j'passe pas mon bac. Donc forcément déjà quand t'es dans une atmosphère, un environnement où la réussite c'est important et ça fait, si tu réussis voilà t'es forcément quelqu'un de bien, forcément t'as envie de réussir, c'est ce qu'on m'a inculqué depuis qu'j'ai l'âge de 2 ans donc euh, voilà, forcément, je, c'est une sorte d'habitus. (...) Y a une famille d'accueil qu'est là, qu'est présente, qui te pousse pas forcément, mais qui t'explique les choses tout simplement, voilà, si tu veux ça, y faut que tu fasses ça, si t'as pas envie de le faire, tu l'fais pas, et tant pis. Voilà. Donc quelque part c'est un peu un encouragement déguisé, tu vois, mais voilà, j'ai été très bien entourée, j'ai été très chanceuse avec ma famille d'accueil, je, j'pense » (Lisa, 23 ans).

D'autres relais dans l'entourage et l'environnement

D'autres appuis favorisent la réussite d'un parcours de formation. Ils se situent dans le réseau, familial et amical, que nous n'évoquerons que brièvement, pour faire écho aux autres chapitres. Faute de ces réseaux, les jeunes peuvent être très précocement engagés dans les contrats marchands. Se poserait ici une dimension restée dans l'ombre, soit de l'endettement possible qui en résulterait parfois, soit de l'entrée dans des systèmes de financements illicites.

Revenir au familial

La situation supplétive ne met pas la famille hors-jeu en ce qui concerne la scolarité. Elle se mobilise par exemple pour soutenir le jeune quand il est à la recherche d'un patron pour l'apprentissage en alternance, dont on sait les grandes difficultés à aboutir. Aziz fait appel à un réseau familial réduit, et le soutien reçu est relaté comme suivant une répartition de tâches entre milieux : supplétif et familial.

« Ah une aide ouais ! Qui ça ? Des éducateurs seulement ou des amis, des proches ? Pour l'école chercher, les éducateurs, mais un petit peu mon cousin pour les patrons. Pour l'école, les éducateurs. Ils te proposent quoi en fait ? Ah pour le contrat et tout ça ? Hum ouais. Proposent de faire des démarches. L'école, enfin des démarches. » (Azziz, 20 ans ; chercheuse pair 11)

La présence de la famille ou de réseaux amicaux est un facteur important : le désarroi des jeunes les plus isolés ou les plus en conflit avec le milieu familial est perceptible dans leurs propos, parfois teintés d'une très grande inquiétude.

Cependant, ce destin modifié, en cas de réussite surtout, peut provoquer une distance avec la famille ou les réseaux, qui sera analysée de façon approfondie dans le chapitre analysant la construction des liens. Le parcours de formation est un des éléments qui conduit le jeune à se sentir différent, voire étranger parmi les siens : *« Quand même quand je retourne en Afrique, je vois mes copines avec qui j'ai grandi, je vois ce qu'elles sont devenues, on a une vie différente, avec qui j'ai étudié au collège, quand je vois, y'a rien à voir. »* (Anna, 24 ans ; chercheur pair 7).

Les réseaux en soutien

La suppléance telle qu'ils l'ont connue est un des appuis sur lequel les jeunes adultes comptent, mais pas le seul. Nous allons évoquer en suivant leurs témoignages ces autres appuis, tantôt perçus comme complémentaires, tantôt juxtaposés, et parfois, manquants. Nous soulignerons ici rapidement leur importance pour le parcours de formation où ils ont plusieurs fonctions, dont deux ici évoquées par les enquêtés. La première est de servir de vivier d'identifications, ce qui rejoint les analyses d'autres parties de cette recherche. En effet, aller à l'école et réussir, comme pour toute autre population, se joue dans des identifications qui permettent de faire des projets et de se mobiliser pour réussir. Ainsi, Dora, 23 ans témoigne-t-elle de l'influence d'une sœur lui indiquant une voie à suivre. Dès lors, le service n'a plus qu'à servir de support financier à des projets déjà construits : *« C'est venu de moi en fait. J'ai pas eu besoin qu'on me montre en fait. Après, j'sais pas, j'ai une sœur qui est éducatrice aussi, donc peut-être que ça a joué aussi, et mon parcours de vie qui a fait que voilà, ma voie professionnelle je la connaissais déjà. »*

L'autre fonction est le soutien, matériel, à l'insertion. A défaut d'un réseau social, le jeune ne peut trouver de solution qui ne serait pas activement soutenue par l'équipe éducative, ou des relais professionnels, mais qu'il ne connaît pas forcément, à l'instar de Mustapha, qui raconte : *« Mais petit à petit, c'est très difficile. Je dois trouver un travail, par exemple, apprentissage, des trucs comme ça. Ils me demandent ça. »* (Mustapha, 18 ans)

Le jeune perçoit une injonction de la part des éducateurs, face à laquelle il reste démuné : *« Oui, ils m'ont aidé, mais j'arrive pas à trouver, je sais pas pourquoi. Parce que, l'année dernière quand je cherchais un apprentissage, mais comme j'avais pas de papiers, c'est dommage déjà. Donc cette année on a commencé aussi à chercher un apprentissage, mais je sais pas où je peux trouver ou pas »* (Mustapha, 18 ans).

A défaut, les jeunes se tournent très tôt vers les propositions d'aide des systèmes marchands.

Les relais de la société marchande

Ainsi, pour sa recherche d'emploi, Alec, sans solution après la formation en alternance conclue pendant le Contrat Jeune Majeur, trouve un soutien dans son réseau amical et se réoriente. Cependant, la formation complémentaire alors demandée, en raison de la fin du contrat Jeune Majeur, ne sera pas financée par le service, mais par un prêt bancaire, recours que l'on retrouve dans le cas de deux autres jeunes, mineurs isolés par ailleurs :

« J'ai commencé à chercher le boulot là, et je trouve pas. Et là je me suis dit, bon, j'avait un pote à moi qui m'a parlé de la sécurité et tout ça, pour trouver le boulot dans la sécurité. Donc c'est hyper rapide, donc j'ai parlé à l'ASE de, que j'aimerais bien passer la formation de la sécurité et après eux ils voient qu'ils peuvent pas me financer ça. Hum. Donc, en gros, moi je suis parti auprès de ma banque, c'est société générale, je leur ai parlé de trucs, j'envisage de passer la formation là, et tout mais moi j'ai pas de moyens. Hum. Si il peut me prêter de l'argent et que quand je vais commencer à bosser, je vais les

rembourser. Ils ont vu ça et tout. Bon à la base je travaille le week-end ! Samedi, dimanche à Novotel et ils ont vu que j'ai en moyenne 400 euros qui rentrent à la fin du mois et tout, et donc ils m'ont prêté les 1 500 euros pour passer la formation. La formation, normalement, je dois passer le CQP. » (Alec, 22 ans ; chercheur pair 4)

Mais il précise dans la suite de l'entretien que son activité actuelle ne prend pas en compte son niveau (CAP), et qu'il souhaite en changer. Ce type de situation a rencontré une vive adhésion du groupe de jeunes chercheurs, avec ce sentiment d'être pénalisés par un système de protection qui ne soutient pas, au moment le plus opportun, un projet de jeune pourtant conforme aux attentes éducatives les plus souvent réitérées (trouver un emploi, assurer son indépendance financière, avoir des projets...). Autrement dit, le contrat de protection ne semble pas aller à son terme, laissant le jeune comme suspendu, dans un désarroi plus ou moins grand, à la merci d'autres réseaux qui ne sont pour lui toujours pas, ou pas toujours, des ressources fiables et suffisantes.

Conclusion

Ce chapitre a insisté sur le lien indéfectible entre la nécessité d'une protection immédiate et celle d'un projet de formation, seul garant d'une indépendance par la suite. L'indépendance est nous l'avons vu, un des volets de la capacité à se protéger une fois adulte. Et il y a chez les jeunes en situation de suppléance familiale, la conscience que la formation est l'aboutissement du processus de protection. Or, le contrat autour du placement est souvent fortement marqué par un objectif de formation, plus ou moins explicite, plus ou moins négocié, plus ou moins abouti. Il ouvre de ce fait une alliance possible entre les espaces scolaires et ceux de la suppléance. Néanmoins, cette alliance ne se traduirait que trop peu dans les faits, elle est souvent traitée de façon marginale ou inopérante. Elle contraint le jeune lui-même à supporter toute la charge de cet objectif : il assume trop seul le fait de sortir de la période de protection dans des conditions optimales. Il est dès lors possible d'imaginer plusieurs types de recommandations, les unes ayant trait aux pratiques professionnelles compte-tenu des actuels seuils d'âge, les autres à de futurs travaux de recherche.

Des pratiques supplétives plus vigilantes au parcours de formation

Ainsi, la suppléance engage des différences importantes sur les trois niveaux de transitions en contexte scolaire, avec, dès les deux premiers niveaux, un degré de complexité spécifique. On peut penser qu'outre les difficultés précoces liées à l'histoire familiale, s'ajoutent les effets de début de prise en charge, la moindre vigilance au cours de la prise en charge, la pression sur une orientation précoce dans une filière de formation courte, si possible rémunérée. De plus, tout processus de décision engage non seulement les institutions habituelles (école et familles) et leurs acteurs attendus (principalement parents et enseignants) mais aussi, les suppléants.

L'école, institution secondaire par rapport à la protection de l'enfance ?

Cette priorité de la protection sur la scolarisation devient en quelque sorte la marque déterminante du parcours de l'enfant au point que toute décision est inféodée à cet état : « être protégé ». Les autres institutions et leurs instances se plient à cette priorité, comme si une hiérarchie implicite opérait, sans questionnement possible. Cette imposition serait rendue possible car probablement liée à des méconnaissances de la protection de l'enfance (générales et au cas par cas), et à des représentations inquiètes concernant ces élèves (perçus dans leur globalité et trop peu singularisés). Ces méconnaissances et inquiétudes portent à la fois sur le danger qu'ils/elles encourent et dont il faut les protéger, tout en ignorant sa teneur exacte ; sur les risques potentiels qu'il y aurait dans leur conduite (enfants vulnérables ou dangereux) ; et au-delà, dans une opposition, même moindre, à la prise en charge supplétive. On a vu que le seul acteur qui ose contrer – parfois – cette priorité faite à la protection de l'enfance, c'est le jeune lui-même, peu ou pas soutenu, mais convaincu du bienfondé de sa démarche, au regard de son projet.

Choisir sa voie, avec des soutiens complémentaires, ajustés, diversifiés, cela demande du temps

Le choix négocié d'une orientation permet de trier dans des injonctions contradictoires afin que le/a jeune ne se sente plus submergé(e) et acculé(e). De plus, l'impossibilité de faire coïncider la fin de son parcours de formation à une fin de prise en charge de la prise en charge redouble l'anxiété à se retrouver soit seul, soit à nouveau à la charge d'une famille déjà invalidée. La réflexion pourrait sans doute porter sur la nécessité de découpler le terme / la fin de ces vécus institutionnels pour qu'il y ait un tuilage effectif entre temps de la protection et temps de l'indépendance.

Mais le rapport à la scolarité se joue en amont et pendant la prise en charge et contraint les équipes à une grande vigilance face aux décrochages scolaires de certains jeunes. Les transitions ordinaires sont déjà pour eux, des obstacles. Le décrochage, avant ou pendant le placement, a des conséquences en matière d'orientation, et par conséquent sur le trajet de formation et l'obtention d'un diplôme. Il complexifie le travail éducatif : l'une des hypothèses que l'on pourrait faire serait celle d'une méfiance de l'équipe à accompagner le projet d'un jeune qui a connu un tel épisode. On retrouve ici la question de la prise en charge éducative ajustée au comportement, ici non conforme, et de ce fait, probablement jugé moins fiable. Le/a jeune est moins écouté(e), et sa capacité à trouver une issue seul(e) jugée peu crédible. À cela s'ajoute les contraintes temporelles de la prise en charge : tout écart avec le déroulement d'une trajectoire sans anicroche pénalise le/a jeune en lui faisant perdre des années. Cependant, les encouragements et une présence au quotidien, déjà soulignés, semblent particulièrement importants pour les jeunes traversant une période de décrochage scolaire.

Les difficultés scolaires, traduites par des tâtonnements dans l'orientation, ne conduisent le/a jeune ni à douter de ses capacités, ni à renoncer à apprendre. Ce constat serait à rapprocher de propos d'élèves décrocheurs, et autoriseraient une vision optimiste sur la suite de leur trajectoire dans la mesure où l'estime de soi n'a pas été totalement mise à mal et qu'une mobilisation autour des savoirs à acquérir semble toujours possible. Mais cette vision risque de se heurter aux représentations négatives ou pessimistes des agents d'institutions qui verrouillent tôt et définitivement les parcours de formation (niveau exigé, filières à sens unique, etc. ...)

L'accompagnement au parcours de formation, dans lequel l'orientation est une réelle pierre d'achoppement, exige une véritable connaissance et écoute du jeune, une exploration avec lui, suffisamment tôt, de toutes les possibilités de formation, un échelonnement des formations qui ne butent pas sur la date de fin de prise en charge, et nonobstant les écueils des élèves les plus en difficultés, l'ouverture à des réorientations quand elles sont demandées et pertinentes au regard des projets du jeune. En effet, si dans les discours des enquêtés, des parcours se distinguent en fonction du niveau scolaire atteint et de la capacité à se projeter dans l'avenir, l'orientation nécessite pour tous écoute et soutien, avec des ajustements en fonction des relais dont ils/elles disposent. Confirmant les études précédentes et repris dans les chapitres qui suivent, ces ajustements sont fonction de ressources matérielles et des liens créés.

Des recherches sur la scolarisation en situation supplétive

Dans la société contemporaine, la socialisation passe par la scolarisation.

Qu'en est-il en situation de suppléance familiale ? Les travaux portant précisément sur cette question sont, on l'a vu, peu nombreux, alors même qu'elles ont des incidences sur les pratiques professionnelles, pour les professionnel(le)s des deux champs les plus concernés : les

éducateurs/trices et les enseignant(e)s. Et ils sont convergents, l'étude dont nous rendons compte de même.

Les témoignages issus des discussions montrent l'intérêt qu'il y aurait d'une part à questionner plus avant le/a jeune lui/elle-même sur son rapport à l'école (ce qui n'était pas l'objectif de ces discussions) et à croiser son point de vue avec celui des enseignant(e)s et éducateurs/trices qui sont intervenu(e)s.

L'analyse d'autres situations de décrochage en lien avec les prises en charge supplétive permettrait de mieux comprendre le rapport à la scolarité des jeunes accueillis et les effets sur les pratiques des professionnels.

Se focalise autour de ces questions d'avenir une représentation de l'accompagnement au parcours de formation sur toute sa durée qui percute celle précédemment expérimentée, qu'elle renforce ou déconstruit : il y a probablement là un enjeu à penser le soutien à la formation.

Ainsi on l'a vu, la scolarité est aussi reliée dans le discours des enquêtés aux encouragements perçus de la part des personnes supports et ressources. D'où l'intérêt d'étudier les liens et les supports en contexte de suppléance.

4.3 Liens et supports d'identification : des configurations plurielles au gré des parcours

La question des liens et des supports d'identification se pose pour l'ensemble des jeunes, mais elle est plus complexe pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance, du fait des multiples épreuves traversées, qui ont pu fragiliser leur sentiment d'appartenance (Frechon, 2009 ; Goyette et Frechon, 2013). Cette question prend une acuité particulière durant la transition à l'âge adulte, au moment où un bilan provisoire du parcours est posé, où des processus de détachement et de recherche de réancrage s'opèrent, où les liens construits sont requalifiés. Durant la transition à l'âge adulte, les jeunes sortant de la protection de l'enfance peuvent faire l'expérience de la solitude du devenir adulte, c'est une solitude du détachement, une solitude de la perte dans le processus de séparation. (Van de Velde, 2012). D'où l'importance d'analyser, à la manière de Maillolchon et Selz (2006), les « configurations d'identifications » des jeunes adultes et leurs multiples reconfigurations au cours de ce processus d'« autonomisation relationnelle ».

Si cette épreuve de la solitude est communément traversée par les jeunes sortant de la protection de l'enfance, ils la traversent et la résolvent très différemment selon leurs parcours familiaux (reconfigurations familiales, parcours migratoires) et en suppléance (entrée précoce dans le dispositif et parcours stable, entrée à partir de 6 ans et parcours instables, entrée tardive). C'est donc la possibilité pour la suppléance familiale, de créer de nouveaux supports d'affiliation (en permettant à l'enfant de se réapproprier son histoire, en soutenant les liens existants avec la famille d'origine et en créant de nouveaux liens et de nouvelles formes de parentés sociales), ou au contraire de venir redoubler par les déplacements, la confrontation au stigmate (Goffman 1975), le sentiment de suspension, de flottaison, qui est interrogée ici.

Certains travaux antérieurs avaient déjà permis d'analyser les effets de la politique d'aide sur les configurations relationnelles, comme ceux de Potin (2012). En croisant des données objectives sur la continuité et la discontinuité des trajectoires d'accueil et des données subjectives sur la qualification « du faire famille » par les acteurs, Potin avait pu identifier, au travers des catégories des enfants « placés », « déplacés » et « replacés », trois types de parcours à l'aide sociale à l'enfance, témoignant de trois formes de construction des liens de parenté. Pour les enfants « placés », ayant connu un accueil long, stable, et précoce dans une même famille d'accueil, la parenté quotidienne prend le pas sur la parenté de sang. *A contrario* les enfants « replacés », ayant connu des allers et retours entre leur famille d'origine et les différents lieux d'accueils, se définissent avant tout comme l'enfant de leur famille de sang et de nom. Enfin, les enfants « déplacés » qui ont connu une succession de lieux d'accueils sans retour en famille sont face à une absence de support disponible pour se définir. Mais ces travaux ne portaient pas sur le devenir adulte et la reconfiguration des liens qui s'opèrent à cet âge.

Au cours de notre projet de recherche, les chercheurs/ses pairs nous ont alertées, dès les premiers contacts en réagissant à l'expression « transition vers l'autonomie », jugée trop euphémique, et effectivement les entretiens montrent que loin d'être une transition sereine, la sortie du dispositif est une « zone de turbulence », un moment à haut risque, voire un moment de crise, où les liens sont redéfinis. Cette redéfinition dépend évidemment des liens antérieurement créés. Mais cette redéfinition dépend également des modalités de l'accompagnement à la sortie du dispositif : elles peuvent mettre en danger les liens existants ou au contraire les soutenir voire apporter d'autres supports, en cas de ruptures.

C'est ainsi, qu'à partir des 32 entretiens exploitables, nous proposons une typologie qui permet de décrire la perception du passage à l'adulte, en relation avec les liens établis durant le parcours.

Elle qualifie les parcours comme marqués par « des liens noués », « des liens détachés » et « des liens suspendus », en croisant des données subjectives et objectives.

Cette typologie tient compte mais ne se calque pas forcément sur la durée de la prise en charge et les déplacements rencontrés : des liens peuvent avoir été noués malgré une entrée tardive dans le dispositif de protection de l'enfance alors que dans un parcours long, le détachement peut prédominer, en particulier lorsque les (dé)placements se sont succédés.

Mais cette typologie tient également compte des perceptions subjectives des liens et du passage à l'âge adulte. Le passage à l'âge adulte peut être perçu comme une continuité ou comme une désillusion, il peut sembler avoir été anticipé ou précipité, le jeune peut s'être senti accompagné ou au contraire « oublié ».

Pour bien faire apparaître l'idée, discutée dès le premier week-end de formations, d'une part que des parcours objectifs proches n'induisent pas nécessairement des perceptions subjectives similaires et que d'autre part le passage à l'âge est une zone de turbulence qui peut réinterroger les liens créés, nous diviserons chaque groupe de la typologie en deux sous-groupes, au moment de la trajectoire à l'âge adulte entre continuité et désillusion, anticipation et précipitation accompagnement et oubli.

Il est à noter enfin que cette typologie n'est pas figée. En effet, certains jeunes peuvent au fil de leur parcours de vie passer d'un type de rapport aux liens à un autre.

Nous proposons donc ici de présenter trois types de configurations relationnelles, au gré des parcours et de la continuité, de la cumulativité et de la personnalisation ou non des liens identifiés : avec les figures « des liens noués », « des liens détachés » et « des liens suspendus », et leur subdivision à l'âge adulte.

Répartition des enquêtés en fonction de la typologie et d'éléments objectifs

Typologie	Effectifs	Sexe		Age moyen à l'enquête	Encore pris en charge
		F	M		
Liens noués	6	2	4	20,8	3
Liens suspendus	18	6	12	20,7	6
Liens détachés	8	6	2	21	2
Total	32	14	18	20,9	11

Typologie	Nombre moyen lieux accueils (minorité)	Age moyen de prise en charge	Allers et retours en famille	A obtenu au moins le bac (effectifs)
Liens noués	1,8	2,5	1	4
Liens suspendus	2,4	12,4	3	5
Détachés	3,3	13,5	0	3

Les enquêtes aux « liens noués » ont été pris en charge entre 0 et 6 ans. Quasiment tous les enquêtés aux « liens détachés » (6 sur 8) et la majorité « liens suspendus » (12 sur 16) ont été pris

en charge après 11 ans. Les enquêtés répondant à la qualification des « liens suspendus » et « des liens détachés » sont ceux qui ont connu le plus de déplacements.

Modes d'accueil connus pendant l'enfance	Liens noués	Liens suspendus	Liens détachés	Non intégré à la typologie
Famille d'accueil	3	4	4	1
Accueil de type familial	2	1		2
MECS, foyer	1	17	7	3
Lieu de vie	1	2		

Les « liens noués » sont plus associés à des parcours en famille d'accueil ou en accueil de type familial. Dans « les suspendus » et les « liens détachés », les passages en foyer sont surreprésentés.

« Les liens noués » : le passage à l'âge adulte entre continuité et désillusion (6)

Une première catégorie de situations (n=6) correspond aux enfants entrés très jeunes dans le dispositif (entre 6 mois et 6 ans), ayant connu des accueils longs (entre 10 et 18 ans) et peu de déplacements (entre 0 et 3), principalement en famille d'accueil ou en accueil de type familial, même si un a été accueilli en foyer.

Ils/elles ont noué des attaches fortes durant l'accueil auprès d'une famille d'accueil, d'accueillants ou d'éducateurs qui constituent leur principal support d'affiliation, tout en préservant leurs liens avec leurs frères et sœurs, et construisant de nouveaux liens avec les autres enfants dans les lieux d'accueil et en construisant des liens amicaux dans leur environnement. Dans ces parcours, les différents types de liens (supplétifs, de fratrie, amicaux) semblent pouvoir se cumuler plus que de se succéder. Mais, dans le même temps, les enquêtés disent souvent s'être éloignés de leur famille d'origine.

Ces jeunes ont majoritairement fait des études (Bac +2, Bac+3) et sont les plus diplômés du corpus. La stabilité et les affects positifs sont identifiés par ces enquêtés comme des facteurs de leur réussite scolaire. C'est le groupe d'enquêtés qui ressent le moins le sentiment de différence par rapport aux autres jeunes de la population générale, même s'ils ont eu souvent le sentiment de devoir faire plus leurs preuves.

Ce premier groupe peut être divisé en deux sous catégories au moment du passage à l'âge adulte : pour certains les liens d'attaches noués vont être préservés (grâce ou malgré l'institution de l'aide sociale à l'enfance) et le passage à l'âge adulte sera perçu comme une forme de **continuité** et se fera dans la confiance d'une assurance de pérennité (n=4).

Pour d'autres, et en relation avec la qualité des liens antérieurs créés, les liens du quotidien vont être mis à mal au moment du passage à l'âge adulte et ce dernier se fera dans la **désillusion**, ce qui nécessitera un support d'autant plus grand de l'institution de l'aide sociale à l'enfance (n=2).

**Les liens préservés ou le passage à l'âge adulte dans l'assurance de la continuité:
Laura, Amin, Christopher, Alan**

Des récits lisses mais peu linéaires

Ce premier sous-groupe donne à entendre des récits de parcours relativement lisses dans leur forme et dans leur fond. Les jeunes interrogé(e)s ne témoignent pas de grandes difficultés ou de

questionnements identitaires. Est-ce lié à une absence de difficultés perçues ou à une pudeur dans leur expression ? Pour autant, il ne s'agit ni des récits les plus linéaires, ni les plus construits. Ayant été accueillis très tôt, une partie de leur histoire familiale et supplétive leur a échappée, ce qui rend difficile sa mise en intrigue. Toutefois ce sont ceux qui ont le plus de moyen à l'âge adulte de mettre en sens cette histoire.

En effet, Alan (17 ans), Amin (19 ans), Laura (24 ans) et Christopher (16 ans) ont été accueillis très précocement, respectivement à 1, 2, 4 et 6 ans. Ils/elles ont connu un accueil long, entre 10 et 16 ans, sans déplacement pour Amin et Alan, avec un déplacement pour Laura et trois pour Christopher. Ils/elles ont été accueilli(e)s en famille d'accueil pour Amin, en accueil de type familial pour Alan et Laura et en foyer pour Christopher. Ces parcours confirment l'idée que le placement en famille d'accueil ou en accueil de type familial est plus protecteur (Dumaret, 2011) même si il la nuance à l'âge adulte.

Géographie des liens : des liens pluriels, personnels, pérennes et cumulatifs

Ils/elles se distinguent des autres groupes par les modalités du « **faire famille** » élaboré. Ces jeunes ont construit dans le placement des liens supplétifs et des formes de parenté additionnelles avec la famille d'accueil ou les éducateurs familiaux ou les éducateurs de foyers, comme l'explique ici Amin (19 ans, accueil long et stable en famille d'accueil) :

« Mon point positif, ben c'est, heu, ma famille d'accueil, celle que j'ai eue. Voilà, j'les considère comme ma famille, y'm'considèrent comme ma famille, y m'ont toujours soutenu, hein. Point négatif ? Franchement, j'trouve qu'avoir eu cette famille d'accueil, c'est, c'est une chance de ouf. (...) Mais dans ma famille d'accueil, ouais, j'ai des frères et sœurs, j'les considère comme mes frères et sœurs. »

Cette parenté additionnelle et plurielle se donne à entendre dans le récit d'Amin, sous les termes de mes « vrais parents » pour désigner tant les parents biologiques (« vrai » étant alors employé au sens du sang et du nom) que pour désigner la famille d'accueil (« vrai » renvoyant alors au lien quotidien, subjectif et affectif). Le caractère identique des termes utilisés ne renvoie pas pour autant à une confusion dans son esprit du rôle qu'il attribue à chacun. Il indique plutôt la difficulté d'expliquer et de mettre en mots ces liens subjectifs créés, du fait d'une absence de termes reconnus et partagés, dans la pratique, pour désigner ces parentés additionnelles. Cette « parenté en creux » ne peut être désignée que par des périphrases puisque « aucun mot ne correspond aux liens vécus » (Cadoret, 1995, p 11), comme le signifie Christopher (16 ans, accueil long avec déplacements en foyers) : « *j'ai l'impression d'être en famille, sans trop être en famille* » Il s'agit d'une parenté du quotidien (Cadoret, 1995) qui n'oblige que ceux qui la revendiquent. Elle suppose une reconnaissance réciproque de l'accueillant et de l'accueilli, comme en témoigne ici Amin : « *j'les considère comme ma famille, y'm'considèrent comme ma famille* ».

Dans les parcours de Laura, d'Alan et de Christopher, ces liens supplétifs et quotidiens ont permis de préserver liens biologiques et juridiques avec l'ensemble de la fratrie ou au moins l'un de ses membres, tout en créant de nouveaux liens avec les enfants accueillis. Ainsi l'intervention supplétive peut venir renforcer les liens de sang et de nom avec la fratrie, comme le souligne ici Laura (24 ans, accueil de type familial long et stable; chercheur pair 1) qui choisit comme photo dans la photo-discussion, la famille découpée dans le papier, soutenue par une paume de main :

« Donc, euh, la main avec, euh, la famille découpée dans du papier ? (rires). Ça veut tout dire découpée dans du papier. (...) quand tu vois qu'ils sont unis, on voit quand même du premier abord qu'ils sont quand même soudés et qu'ils gardent un lien. (...) Et ici c'est pas pour rien que ça a existé. (...) C'est quand même pour réunir les frères et sœurs, et ça c'est quelque chose d'important quand on vit pas avec nos parents. (...) Mais être soudé de A à Z, toute ta vie, même quand on a notre propre

logement, c'est essentiel. Et est-ce que ça évoque, quelque chose pour toi, justement, le fait qu'ils soient quand même dans, enfin, dans la paume des mains? Ben tu t'sens quand même protégé par derrière, soutenu, tu peux t'dire qu'il y a quand même un soutien par derrière. »

Ces liens pluriels sont souvent complétés par d'autres types de liens, en particulier amicaux, construits dans l'environnement du lieu d'accueil, comme le signifie l'échange suivant :

« Ma priorité c'est ma copine. Ouais, c'est important, après c'est plutôt M. (l'éducatrice familiale) qui m'a boosté alors que ma p'tite copine, après, j'dis pas qu'ça fait 100 ans que j'suis avec, ma p'tite copine aussi. (...) Il y a aussi mon meilleur ami c'est P. Il est [dans le même lieu d'accueil. » Alan (17 ans, accueil de type familial long et stable ; chercheur pair 4)

Dans ces parcours, les liens supplétifs quotidiens, les liens avec la fratrie, les liens avec les autres enfants des lieux d'accueils, tout comme les liens amicaux et les liens construits durant la transition à l'âge adulte semblent pouvoir s'ajouter plus que se succéder, comme si le fait d'avoir connu un premier lien stable autorisait à construire et préserver d'autres liens : *« L'essentiel c'est d'être encouragée, d'être soutenue, et puis, j'ai gardé des liens avec les uns et les autres, donc, l'essentiel c'est d'être soutenue dans, dans ce projet-là. » (Laura, 24 ans).*

Cette pérennité du soutien peut laisser, pour autant, une place à l'autre famille et préserver l'histoire originelle dans la situation d'Amin (19 ans) : *« Ma famille d'accueil elle m'a dit d'aller les voir, la famille, c'est important, et tout, elle m'a poussé. L'ASE, et ben eux, ils m'ont payé le billet. (...) Quand j'ai l'occasion d'y aller, tu vois, là elle [ma vraie mère au bled] dit : 'ouais, ta mère, en France, est-ce qu'elle va bien, et tout'. »*

Tout se passe comme si dans cette situation une reconnaissance mutuelle de la place des uns et des autres, était permise, renforçant par-là, les liens biologiques et juridiques d'une part et quotidiens d'autre part.

Mais sur quoi reposent ces liens supplétifs quotidiens ou ceux soutenus par la suppléance ? A quelles conditions peuvent-ils offrir un espace de reconnaissance et d'identification ?

Les conditions des liens supplétifs, supports de reconnaissance

Les liens supplétifs (avec les familles d'accueil, les accueillantes ou les éducateurs) ou ceux soutenus par la suppléance (avec la fratrie ou les enfants du lieu d'accueil), s'élaborent dans le partage d'une maisonnée et d'un espace temporel commun :

« J'avais à la maison le soir, je rentrais tous les soirs au même endroit, comme tu l'as dit, que t'es pas galère, que tu peux rentrer à la même maison, tranquille, tu vas pas manger seul, tu vas manger avec eux. Y en a ils ont pas la possibilité de faire ça, après c'est de la chance. » (Amin, 19 ans) ;
« Non. J'ai appris à vivre avec ça. C'est chez moi quoi ! (rire) » (Christopher, 16 ans).

Ces liens reposent sur l'assurance (à l'entrée, en cours d'accueil comme après la sortie) d'une pérennité et d'une permanence du soutien :

« Super reconnaissant, ouais, surtout pour ma famille d'accueil, quand elle m'a eu en fait quand j'étais petit, elle a dit un truc à ma daronne, elle lui a promis qu'elle me garderait jusqu'à mes 18 ans et qu'elle s'occuperait de moi correctement, comme si j'étais son fils » (Amin, 19 ans) ;
« Non, je sais que le foyer par exemple, c'est pas, une association non plus, mais je sais que si un jour, j'sais que ça me ferait du bien de repasser par exemple. Oui, c'est ça. C'est un repère en fait. » (Christopher, 16 ans)

Ils reposent sur l'écoute, l'échange, l'attention permanente et régulière et le soutien dans les projets de la part des figures éducatives : « Ben, attentifs aux projets qu'on avait. Beaucoup d'soutien. Ils étaient là régulièrement, et pis y ils étaient à l'écoute » (Laura, 24 ans). Ils sont supports à la transmission de valeurs et d'expériences, comme le signifie ici Amin (19 ans), dans une forme de parenté quotidienne : « Super cool. Y m'ont appris, quoi, la vraie vie, ils m'ont expliqué, j'sais pas, y m'ont toujours épaulé, tu vois, c'est comme, euh, comme mes vrais parents, heu, j'les considère comme mes vrais parents. »

Dans ce premier sous-groupe, un élément convergent des discours est la reconnaissance d'un engagement éducatif personnel des figures éducatives, engagement qui dépasse la dimension financière et professionnelle du travail :

« Oui, avec amour, avec attention. Pour eux, c'était pas un travail. Non, franchement, ça a jamais été un travail pour eux. Il y a des moments ils disaient : 'oui, partir en vacances, envoyer l'p'tit là, là'. Non, jamais, elle ne m'a jamais laissé. Même si il fallait qu'ils la payent pas, jamais elle m'aurait laissé, alors tu vois. C'est ta famille. Ouais, ma famille. On va dire ta famille, c'est tout simple. » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7)

Cet engagement personnel donne le sentiment de pouvoir « **compter sur** » :

« Bah, je sais que même si je crois pas trop en mon frère, le jour où j'ai un problème, j'peux compter sur lui. Sur mes deux frères. Heu... Après, je sais qu'il y a des éducateurs qui même après, m'aideront toujours, si j'ai un problème, j'sais que je peux les appeler, ils m'aideront. Heu, après j'ai des amis avec qui j'étais sur le même groupe, ça c'est sûr qu'on a vécu des trucs, ça crée des liens d'être en foyer sur le même groupe, galérer ensemble » (Christopher, 16 ans).

Il donne aussi le sentiment de pouvoir « **compter pour** » :

« Les qualités pour aider et mettre en confiance c'est déjà, quand on arrive sur un groupe et que l'éducateur donne son numéro de téléphone aux jeunes, ça met déjà une certaine confiance. (...) L'éducateur qui fait confiance directement aux jeunes. Donc, pour toi, en fait, qu'est-ce que ça représente le fait que vous échangiez de cette façon ? J'ai l'impression d'être en famille, sans trop être en famille. Mais, par exemple un éducateur qui vient même si c'est pas très bien de faire ça, un éducateur qui vient te parler un peu de sa vie, ça, j'ai l'impression de compter pour lui. Mais en même temps, s'il me raconte sa vie, c'est que je compte pour lui. Donc ça fait toujours plaisir. » (Christopher, 16 ans ; chercheur pair 1)

Christopher perçoit dans le fait que l'éducateur va lui donner son numéro, ou lui parler de sa vie privée, une marque de confiance qui lui donne aussi le sentiment d'exister à ses yeux, même s'il a conscience de la dimension transgressive de cette pratique dans le monde professionnel. En effet, ces liens du quotidien, qui se construisent dans l'interaction et la reconnaissance réciproque peuvent être soumis au feu de la désapprobation ou de l'incompréhension de ceux qui ne les partagent pas.

Il reste que cet engagement éducatif personnel donne l'envie de s'engager en retour, soit immédiatement, soit de manière différée :

« Et le fait de m'embrouiller un peu avec mon frère et revenir au foyer, bah j'ai éclaté et j'ai pris tout ce qu'on me donnait. La liberté qu'on me donnait, l'argent qu'on m'a donné, la nourriture qu'on me donnait, j'ai tout pris, quoi. » (Christopher, 16 ans).

Des affects positifs, source de motivation et d'un recours facilité à l'aide

Pour ce premier groupe, ces liens, créés durant l'accueil, sont source de motivations et de supports pendant et après l'accueil :

« Il y a un moment aussi où au final, bon, elle (famille d'accueil) est pas présente au quotidien, mais, c'est psychologique, si tu veux, c'est vraiment là, c'est la base de ma motivation. » (Amin, 19 ans) ;
« C'était vers la « famille d'accueil » qu'on pouvait se référer. Sans parler de l'équipe éducative qui était là, et qui faisait en sorte, de te donner la motivation nécessaire et de t'expliquer que si on n'avait pas tout compris, si, il y avait besoin de différentes choses, il n'y avait pas de souci ». (Laura, 24 ans)

Ils sont identifiés comme porteurs pour le développement et la maturation :

« Ben, le point positif, c'est qu'on m'ai mis en foyer quand même. Ça m'a permis d'évoluer quand même. Et je sais qu'au jour d'aujourd'hui, j'ai 16 ans, je vais en avoir 17 et un jeune de mon âge qui vit en famille, il va être moins mature ou pas forcément moins mature parce qu'il y en a qui sont pareils, mais il y en a aussi qui vont être moins mature et qui aurait drôlement besoin du foyer aussi. Donc tu vois ça dans le sens où ça t'a grandi. C'est pour tirer vers le haut ». (Christopher, 16 ans ; chercheur pair 1).

Ils sont supports pour la réalisation des projets scolaires et d'insertion :

« Bah, ils m'ont poussé à étudier. Quand j'allais pas bien et bah ils étaient là pour parler. (...) Bah, moi à partir du moment où j'ai un toit, où j'ai des gens qui sont là pour m'aider, je sais que je vais tout éclater pour y aller, pour y arriver. Et donc ouais, j pense que, j pense que ça doit être bon. (...) Y a du monde pour être là, pour m'encourager, pour ma réussite. » (Christopher, 16 ans)

Ils sont source d'encouragements et servent de refuge en cas de problèmes :

« Ouais, moi j'ai d la chance. Parfois je me plains, mais en gros je sais que si j'ai des soucis, j'pourrais toujours aller les voir. Donc, toi, si si tu devais résumer, celle qui t'a réellement encouragé, c'est ta famille d'accueil ? Ouais, ma famille d'accueil, » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7).

La confiance dans ces liens facilite le recours à l'aide :

« Après ça dépend dans quelle famille d'accueil on tombe, là où on tombe, ça dépend vraiment. Mais après si on sent qu'il y a des possibilités, faut pas hésiter à en profiter. Et puis, surtout si on est en situation un peu délicate, ne pas hésiter à aller voir les adultes qui sont là pour nous entourer, pour nous aider tout au long de cette période-là. » (Laura, 24 ans).

On est donc ici du côté du rapport « attaché à l'aide », décrit dans le point 4.1 de cette même partie.

Même si certains jeunes préfèrent rester discrets sur leurs difficultés pour prouver qu'ils peuvent y arriver par eux-mêmes :

« Là, j'ai, j'ai ma famille d'accueil à côté, mais tu vois, j'ai pas envie d'aller la voir, de parler de tous mes problèmes, tac. Parce que c'est des gens, je pense aussi que tu as envie de leur montrer que tu réussis. Ouais, ben ouais, aussi. Oui, moi j'suis pareil. (...) Tes papiers, pis quand t'arrives ... à t'débrouiller. Non, je sais que tout ça, si il y avait pas ma famille d'accueil derrière, ce serait pas possible ». (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7)

Il reste que dans ces parcours, le réflexe est plutôt de se diriger vers les aides de droit spécifique que de droit commun, qui sont mises à distance et perçues comme dégradantes :

« Est-ce que tu connais des réseaux d'aide ? Sur qui tu pourrais compter si un jour t'en as vraiment besoin. *Pôle emploi, pff (rire).* Pôle emploi ? *Non, j'rigole, j'rigole !* Oui. Mais ça peut être un réseau d'aide aussi. *Non, oui c'est un réseau d'aide, je vais tout faire pour pas en avoir besoin.* » (Christopher, 16 ans ; chercheur pair 1).

Toutefois, ces parcours n'estompent en rien le sentiment de devoir faire plus ses preuves que les autres jeunes et d'avoir plus de pressions :

« Est-ce que par rapport à, on va dire, aux liens de parenté, tu as le sentiment que tu as dû faire tes preuves autrement, enfin voilà, prouver autre chose ? *Oui, j'ai dû faire plus d'efforts qu'eux, mais peut-être qu'ils s'en rendent pas compte, tu vois. On est là, on rigole ensemble, mais je sais ça pourrait aussi pas le faire (...), tu as la pression pour tout, tout ce que, tu te dis , ça, trouver un logement. Ouais, aller, vers 26, 25, trouver un emploi, un bon emploi, 23, vu que je finis mes études, tranquille.* » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7)

Il s'agit en effet de parcours sans faute dans lesquels aucun droit à l'erreur n'est permis : « *J'ai pas le temps. Non, franchement, j'ai pas le temps de faire des erreurs.* » (Amin, 19 ans).

Il s'agit également de parcours dans lesquels la marge de négociation est faible : « *Ouais. Ils m'ont mis la pression, donc moi, moi, j'ai fait l'truc, et j'ai décidé d'le faire bien, tu vois. Ouais, ben c'est ça, après d'un côté t'as pas le choix. C'est ça en fait qu'est dérangeant, c'est que tu as pas le choix, tu dépends d'eux.* » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7)

Ces parcours n'empêchent pas la persistance d'un sentiment de solitude : « D'accord. T'es entouré, mais,. *Ouais. Je sais, mais des fois, tu sais, même si t'es entouré, j'ai la chance d'être entouré de tout. Mais des fois, euh...* » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7) ;

Ces parcours n'empêchent pas le sentiment de devoir se débrouiller seul :

« *En même temps, je leur ai rien demandé, j'ai toujours essayé de me débrouiller tout seul, parce que je sais que, je sais que, pour vraiment être sûr d'avoir ce qu'on veut, faut pas compter sur eux. J'ai essayé de me débrouiller toujours. Avec l'ASE, j'ai toujours essayé de me débrouiller au mieux. Pour pas être déçu, en fin de compte, parce que...* Pour pas compter sur eux et trouver personne derrière. *Voilà, le mieux c'est que tu comptes sur toi, et puis être sûr...* Des gens qui comptent pour toi au quotidien. » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7)

Un référent de l'aide sociale à l'enfance peu présent

Ce sentiment de devoir se débrouiller seul peut s'expliquer aussi par le fait que dans ces parcours, les liens supplétifs du quotidien semblent prendre le pas sur les liens avec le/a référent/e de l'institution de l'aide sociale à l'enfance, jugé(e) distant(e) et peu présent(e) :

« Tu sais, dans les bureaux, tu sais, tout ça, tu les as sentis présents dans ton parcours ? *Ils sont, ils sont présents, mais ils sont moins présents. Il y a être présent, tu vois, comme la famille d'accueil qu'tu vois tous les jours, et tout. Eux tu les vois, ils te donnent rendez-vous à 18H, tu viens, 19H c'est fini, 19H ils rentrent chez eux, toi t'es là, t'as encore tes soucis, tu vois. Tu vois c'est côté. Donc tu vois. Ils t'aident, ils t'accompagnent. Heureusement qu'ils sont là, quand même. On peut pas dire. On peut pas leur cracher dessus, hein, mais. C'est pas pareil. Ouais, c'est vrai. C'est pas pareil. Ils t'aiment. Après moi, c'était mon sentiment. Mais quand tu*

étais justement avec eux devant l'inspectrice ou ta référente, tu avais quels sentiments ? Tu sais quand tu étais avec elles dans le bureau, tu sais qu'elles te parlaient de tes objectifs, à court et moyen-long terme, et compagnie, tu vois. T'avais pas ? Tu pensais quoi à ce moment-là ? *Franchement parfois j'avais super bizarre. J'sais pas ça m'énervé. Ah non, franchement, non, en plus c'est vrai qu'ils te préparent pas au contrat jeune majeur, ils sont, euh, tu les vois de temps en temps, ils t'ont donné quoi, ton argent d poche, les trucs, euh, l'argent qu'ça fait, tu les vois d temps en temps, histoire de dire, ouais, 'j'fais ça, ça'. Donc tu vois, rien d plus en somme, tu, tu vis ta vie en fait. (...) Enfin personnellement, j'ai eu la chance de pas trop les croiser. Tu vois, j'aimais pas trop. » (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7)*

Ces liens peu présents avec le/a référent(e) de l'aide sociale à l'enfance peuvent conduire à laisser en suspens certaines questions, comme celle des liens avec les détenteurs/trice de l'autorité parentale :

« Je trouve qu'ils prennent pas assez, souvent, par exemple moi mon référent ou mon juge, j'ai l'impression qu'ils ne prennent pas assez de nouvelles. Parce-que par exemple, mon père ça fait longtemps qu'on l'a pas vu avec mes frères, enfin juste pour moi, c'est encore lui qui tient de, l'autorité parentale, quoi. Alors que ça fait bien longtemps que je l'ai pas vu ». (Christopher, 16 ans)

Une désidentification avec le milieu d'origine

Parallèlement, ces parcours sont marqués par une désidentification forte avec le milieu d'origine. Alan, Amin, Laura et Christopher constatent avec pudeur que leurs liens avec leur famille d'origine se sont estompés, voire « complexifiés » :

« Pendant mon placement, dans, euh, pendant mon placement, au début oui. Pis après, progressivement, heureusement ça s'est estompé. D'accord. Par dégradation, ou par volonté personnelle ? Je, je sais, euh, ça, c'était un peu compliqué, donc, euh, j'en parlerai pas plus. » (Laura, 24 ans ; chercheur pair 1) ;

« Bah, ça l'a un peu complexé, j'sais pas si c'est le bon mot, mais ça l'a rendu un peu plus rude quoi. Est-ce que tu aurais préféré rompre contact ou le renforcer au contraire ou est-ce que ça te va ? Avec ma famille ? Oui, avec certaines personnes je pense que rompre le contact c'est bien, mais avec d'autres... ça serait pas trop possible. » (Christopher, 16 ans ; chercheur pair 1).

Ils/elles expriment la difficulté de maintenir un lien avec leur milieu d'origine, et d'accepter d'entrer dans une relation éducative avec leur famille d'origine nucléaire ou élargie sans le partage d'un quotidien et d'un espace temporel mais aussi sur fonds de rivalité entre famille supplétive et d'origine :

« Si, les gens de ma famille, je m'entendais vraiment pas avec eux, ma vraie famille je pouvais pas les saquer pendant, pendant vraiment super longtemps. Tu es resté en contact avec eux, quand même ? Ils sont en France ? Ouais, il y en a qui sont en France, mais franchement, j'pouvais pas les voir. C'est un truc de ouf, parce qu'ils sont responsables du départ d'ma daronne, et tout, donc ça m'a vraiment gêné. Et tu vois, après ils ont rien fait. Un autre, un autre j'le vois tous les 32, il vient m'voir, il m'dit, 'ouais, j'trouve que tes dents, elles sont un peu pourries, tu devrais aller chez l'dentiste'. Si tu veux, 't'es jamais là, et ma famille elle s'occupe de moi tous les jours, et tu viens, tu m'parles de dentiste', j'veux même pas aller voir. Moi c'est pareil. C'est vrai que quand ma famille d'accueil elle faisait des choses, ma famille à moi elle le supportait pas. Ben franchement, j'ai pas supporté, même à l'heure d'aujourd'hui des fois j'vais les voir, j'suis super vénère, ils m'disent : 'non, mais, faut pas t'énervé, on est ta famille'. Ouais, mais dire ça, ça veut rien dire. (...) J' imagine. Eux, ils ont tous les droits, et tu as que le droit d'être sage, pour eux, c'est ça. Ouais. D'être sage ! A force d'être vénère, j'ai pété un câble. ». (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7).

Ainsi comme le montre le cas d'Amin alors que la famille d'origine peut tenter de rappeler l'individu à l'ordre face à la transgression identitaire opérée dans la suppléance, l'individu peut refuser d'être assigné à une identité de naissance dans laquelle il ne se reconnaît plus.

Toutefois, dans ces parcours, les individus ne se construisent pas uniquement dans la mise à distance de la famille d'origine. Ils/elles peuvent aussi se construire dans la reconnaissance de l'histoire originelle et notamment de la capacité de la mère de sang et de nom d'avoir fait appel à l'aide et permis la suppléance. Ainsi sans voir « sa daronne » régulièrement, Alan (17 ans) lui est reconnaissant d'avoir fait appel à l'aide et à la suppléance : « *Puisqu'elle m'a placé pour une bonne chose, pour mon bonheur, mais j'la vois pas, donc c'est négatif.* »

Un sentiment d'intégration et de « normalité »

Dans ce premier parcours, les enquêté(e)s se différencient, durant l'entretien, des autres jeunes placés. Ils/elles ont conscience que beaucoup d'autres jeunes n'ont pas eu leur chance : « *J'connais des jeunes qui n'ont pas eu la même chance que moi, à l'ASE* » (Amin, 19 ans).

Ce sont parmi les jeunes interrogé(e)s ceux qui se sentent le plus intégrés dans leur lieu d'accueil et dans la société en général même si l'école peut venir produire un effet de rupture dans ce sentiment d'intégration :

« Est ce que tu t'es sentie intégrée dans ton lieu d'accueil ? *Oui.* A l'école, tout ça ? *Oui. Enfin, en étant en commerce, ça allait, c'était pas, c'est peut-être au moment du passage au collège, où ça pouvait être un peu plus compliqué. C'est-à-dire, 'compliqué' ? Ben, parce qu'on n'a pas une situation comme les autres, donc forcément quand eux ils parlent de certaines choses, 'qu'est-ce que t'as fait c'week-end', ou qu'ils commencent à parler de leurs parents, là tu te poses la question quand même. (...) J'ai fait comme si de rien n'était, puis, on vit comme ça au jour le jour (rires)* » (Laura, 24 ans ; chercheur pair 1).

Même s'ils/elles ont souvent été amené(e)s à taire leur situation, face aux autres jeunes, pour ne pas créer de ruptures ou d'inconforts dans les relations, ce sont eux qui perçoivent le moins un sentiment de différence par rapport aux autres jeunes de la population générale. Au-delà de la différence de leur situation, ils/elles se perçoivent comme appartenant à une commune humanité :

« Est-ce que tu te sentais différente des autres, non placés, donc, à ce moment-là ? *Donc y a quand même une dif..., oui, y a quand même une différence. On se sent différent des autres, mais avec des projets différents, on est une autre personne, mais c'est pas pour autant qu'on est réellement différent en fait. La situation elle est différente, mais après...après on est un être humain comme les autres, donc.* » (Laura, 24 ans ; chercheur pair 1)

Le passage à l'âge adulte, des liens préservés

Dans ce premier sous-groupe (n=4), le passage à l'âge adulte est perçu dans une forme de continuité et d'assurance, soit parce qu'il a été progressif et accompagné dans le cas de Laura, ce qui a permis de préserver les liens construits et la maturation élaborée, soit parce que l'injonction à l'autonomie, posée par les services de l'aide sociale à l'enfance, n'est pas venue ébranler l'assurance des liens construits dans le quotidien et le travail de maturation dans le cas d'Amin. Dans les deux cas, la possibilité de rester dans un espace géographique proche du lieu initial d'accueil, malgré une décohabitation, en foyer de jeunes travailleurs par exemple, est identifiée par les enquêté(e)s comme un facteur propice au sentiment de continuité. La transition à l'âge

adulte est alors décrite, comme « un passage », une étape pour Christopher, tandis que Laura ne trouve pas de mots pour la désigner tant il lui semble relever d'une situation ordinaire et préparée :

« D'accord. Donc, euh, justement dans le groupe de recherche entre nous on avait discuté du mot 'transition', on parlait de 'transition à l'âge adulte', on a trouvé que ça ne correspondait pas vraiment justement à la grande majorité des situations. On avait plutôt pensé parler de 'rupture' ou de 'transition forcée'. Donc toi, en fait quel mot tu utiliserais pour qualifier cela? *Ben ni 'rupture', ni 'transition forcée' mais je pourrais pas dire non 'transition forcée', même si on nous oblige un peu à avoir une vie adulte forcément à un moment donné, mais j'ai pas d'mot particulier, c'est forcément une rupture de..., de la vie d'accueil où on était, du foyer d'accueil où on était, mais, je peux pas dire que ça soit forcé puisqu'on a été préparé largement avant* » (Laura, 24 ans ; chercheur pair 1).

Ainsi Laura (24 ans) a eu le sentiment « d'être préparée » au passage à l'âge adulte, c'est à dire que celui-ci s'est fait dans « l'ordre », « sans précipitation ». En somme, elle a eu l'impression que ce passage s'est fait « à son rythme », « sans pression », dans une forme de « progression » : « *Même si on m'disait à chaque fois, euh, 'toute façon tu seras amenée à aller, à vivre seule'. Ce n'est pas pour autant qu'ils me mettaient la pression. Ça allait à mon rythme, à mon envie, et puis selon ma progression* ». Ce sentiment de progressivité et de continuité est lié au sentiment d'avoir du temps pour réaliser ses projets « *ils m'ont laissé suffisamment le temps dans mes projets et dans, dans l'accompagnement,* », de se projeter progressivement dans l'avenir, « *s'imaginer un peu la suite, mais, euh, progressivement* ». Il est aussi lié au sentiment d'avoir pu choisir l'échéance de la sortie du dispositif : « *Ben, c'est plutôt moi. J'suis arrivée à la fin de mon contrat jeune majeur, mais c'est arrivé au moment où j'étais assez autonome pour pouvoir quitter. On ne m'a pas dit du jour au lendemain : 'c'est bon, tu pars, t'es plus là'. C'est oui, je peux dire que j'ai choisi un peu la date, j'ai fait en sorte qu'à cette date-là, à cette date-là, ça soit* ». Il est aussi lié au sentiment que le moment de la sortie a été soigneusement choisi et préparé : « *Et ça s'est fait pas à un moment de semaine, ça s'est fait à un moment de week-end, tranquillement, en fin de week-end, où je me suis dit 'fin d'week-end, le lendemain je travaille, donc ce sera plus, plus facile à digérer'* ». Cette progressivité et continuité donne l'impression à Laura qu'elle n'aura pas besoin d'un autre suivi et qu'elle a été suffisamment accompagnée : « *Est-ce que tu penses que tu aurais encore eu besoin d'un suivi à partir de la fin. non, pas forcément. Comment ça ? Non, puisque ça a été pris en charge un peu par le FJT donc j'me pose même pas cette question. Donc, est-ce que tu penses avoir été suffisamment accompagnée du coup ? Oui. Parfait.* ». Mais surtout cette continuité lui donne l'impression d'être soutenue et de pouvoir garder des liens avec son lieu d'accueil, d'autant plus en restant à proximité de celui-ci : « *Et c'était encore pas très loin de la famille d'accueil où j'étais, donc ça allait aussi pour revenir. Tu avais un moyen de... Oui, de toute façon, de passer régulièrement. Puis, je gardais quand même des liens.* »

Dans le cas d'Amin (19 ans), le passage à l'âge adulte est perçu comme plus brutal :

« *Et moi personnellement j'trouvais que c'était pas l'mot correct. Parce que transition, c'est quand on te laisse le temps, tranquillement, d'te préparer. Alors qu'eux ils viennent, ils te disent : 'ben voilà, dans un mois, dans 2 mois, à 18 ans, faut qu'tu fasses ça'. Donc moi, j'trouve que c'est un peu trop brutal, tu vois.* »

Il s'apparente ici plus à « une zone de turbulence » qui aurait pu venir ébranler les liens construits et la maturation progressive, du fait de l'injonction immédiate à l'autonomie par la décohabitation avec la famille d'accueil dans le cadre du contrat jeune majeur, posée par les services de l'aide sociale à l'enfance :

« *Les services ils mettaient la pression comme quoi j'devais absolument prendre un contrat jeune majeur, comme quoi ce serait mieux pour moi. L'autonomie, et tatata, et tatata. Ma famille d'accueil, elle* »

était pas d'accord, et tout, même moi j'étais pas chaud. Ben c'est normal, ça. Ca faisait quoi, 16 ans qu'ils t'avaient, t'étais comme leur enfant à partir de là, quoi.»

On peut ainsi observer en protection de l'enfance des tensions entre des référentiels concurrents (Guiliani 2014), entre « des ordres de légitimité discordants » qui recoupent partiellement les rapports hiérarchiques entre « les professionnels du front » et « les professionnels du social de gestion » (Ion, 2005). Pour les professionnel(le)s en charge quotidiennement des enfants l'insistance porte sur la continuité, la dimension affective du lien et l'acquisition d'une autonomie progressive alors que pour les professionnels de gestion, l'insistance est mise sur la professionnalité de ce lien construit et la revendication d'une autonomie immédiate. Cette injonction à l'autonomie immédiate est d'autant moins comprise par les jeunes interrogé(e)s qu'ils/elles ont pu voir au cours de leur parcours d'autres jeunes chuter, voire disparaître du fait d'une sortie trop brutale du dispositif de l'aide sociale à l'enfance :

« Ouais, il y en a une que ma famille gardait. Elle est passée en FJT, et franchement, elle a pas, elle a pas tenu, elle a vraiment craqué, elle a eu plein d problèmes. Et carrément, elle est décédée, là. Tu vois, donc dès qu'on m'a dit, qu'on m'a parlé du FJT, Ca t'a renvoyé ça direct. Ouais. Mais elle, elle a vraiment pas eu d chance. Ma famille d'accueil elle était proche d'elle, et tout, mais son FJT, il était à Versailles, comme là où ils devaient m'envoyer au début. Elle pouvait pas venir tout le temps, dès qu'elle avait un souci, elle avait des problèmes d'argent, trouver un emploi, après elle gèrait mal son budget, tu vois, elle était jeune, elle se privait, et en fin de compte, tu vois, ça s'est super mal terminé pour elle. Bon, c'est lourd quand même. » (Amin, 19 ans ; chercheur pair7)

Il reste que dans le cas d'Amin cette injonction à l'autonomie n'a pas ébranlé les liens construits dans le quotidien de la prise en charge, car il a pu rester à proximité de sa famille d'accueil, tout en décohabitant, dans le cadre d'un passage en foyer de jeunes travailleurs : *«là j'ai la chance d'être à A., et eux ils sont aussi à A. Tu vois, j'ai la chance de encore pouvoir les voir, il y a pas d'souci, dès que je vois des papiers, mutuelles, factures... ».*

Rapport à leur propre parcours : satisfaction et imagination d'autres possibles

Dans le rapport à leur propre parcours, les jeunes de ce premier sous-groupe se montrent satisfaits du chemin parcouru : *« Non, mais j'aime bien comment ça s'est déroulé »* (Christopher, 16 ans), voire peuvent imaginer d'autres possibles : *« j'aimerais pas forcément être replacée, après si un jour, faut être replacée, que ça soit différent, pourquoi pas, pour voir comment ça se passe, mais après c'est pas ça que je demanderais si je pouvais éviter (rires) »* (Laura, 24 ans). Il s'agit du seul groupe pour lequel l'imaginaire semble préservé, avec la capacité d'imaginer d'autres chemins possibles.

Dans une forme de double dette, les jeunes enquêté(e)s souhaitent montrer, à l'âge adulte, à ceux qui les ont accompagné comme à leur famille d'origine qu'ils/elles peuvent réussir et à leurs frères et sœurs que chacun peut s'en sortir différemment. Tout se passe comme s'ils/elles souhaitaient trouver un témoin à leur réussite : *« Parce que moi, j'suis motivé, c'est parce que j'suis en famille d'accueil depuis l'âge de mes 2 ans, mais j'ai ma vraie mère qui s'trouve au bled, en fait. Voilà, franchement, c'est ma motivation. Ouais, tu veux peut-être la retrouver ? Ouais, la retrouver, et, tu vois, lui montrer que j'ai réussi, qu'j'ai eu la chance d'avoir une bonne famille d'accueil. »* (Amin, 19 ans ; chercheur pair 7) ; *« j'ai aussi une grande priorité, c'est de montrer à mon frère que moi aussi je peux m'en sortir, sans avoir besoin de personne. Sauf du foyer bien sûr, j'en ai besoin, mais lui prouver que j'peux m'en sortir et que c'est pas parce qu'il l'a fait que personne d'autre peut le faire, et j'ai envie de lui montrer que tout le monde peut le faire »* (Christopher, 16 ans).

Ils/elles ne semblent pas traversé(e)s par de forts questionnements identitaires, comme c'est le cas d'Hervé et Lisa.

Les liens mis à mal ou le passage à l'âge adulte dans la désillusion : Hervé, Lisa

Comme le sous-groupe précédent, Lisa (23 ans) et Hervé (26 ans) ont connu un accueil long et stable dans la même famille d'accueil, pour l'une de deux et à dix-neuf ans et pour l'autre d'un an à dix-sept ans. Il s'agit dans les deux cas d'un placement transculturel, d'un enfant noir dans un milieu blanc (Stein, 2004), problématique sur laquelle nous reviendrons dans le dernier chapitre conclusif. Leur appréhension subjective de leur parcours est très différente de celles jeunes évoqués précédemment. Ils/elles appréhendent le passage à l'âge adulte comme « un second abandon », qui les confronte à un sentiment « d'inexistence ». Pour eux, le passage à l'âge adulte s'inscrit en rupture avec la suppléance durant la minorité et s'opère dans la désillusion par rapport aux liens construits. Comment expliquer cette désillusion ? Est-elle simplement liée à l'avancée dans l'âge et la confrontation aux problèmes de la sortie ? Ou est-elle liée à l'absence d'un sentiment de reconnaissance dans la suppléance ? C'est ce que nous allons tenter de comprendre ici.

Des récits de parcours entre réflexivité et ambivalences

Les récits d'Hervé et de Lisa peuvent étonner par le niveau de la réflexivité engagée tant dans l'analyse de leur parcours que du dispositif d'aide. Ils témoignent d'une conscience aigüe de soi, des forces et des faiblesses, mais aussi de l'ambivalence des situations. Ainsi Lisa et Hervé se présentent tour à tour comme des individus auto-engendrés ou extrêmement soutenus par différents réseaux. Ils se construisent dans leurs récits principalement sous registre de la puissance, de l'accomplissement et de l'épanouissement, mais également en filigrane sous le registre de la fragilité, de l'impuissance, de l'incapacité. La famille d'accueil est présentée tantôt comme souténante, tantôt comme le lieu d'une « générosité déguisée ». Le dispositif d'aide est lui aussi présenté dans ses ambivalences, comme une nécessité mais aussi comme un espace de socialisation paradoxale. La famille d'origine apparaît de manière ambivalente, tantôt dans son « étrangeté », tantôt dans une forme de lieu d'affiliation symbolique (de Singly, 2010). Le moment de la sortie du dispositif est requalifié à de multiples reprises au cours du récit, présenté comme un temps de sortie subi, ou choisi, ou encore un temps subi et choisi à la fois.

C'est dans ces récits que le sentiment de manque, de carence et solitude est le plus exprimé :

« Non, j pense que je suis stable, à part sur l domaine affectif, je sais que j'ai des carences, des séquelles, je sais qu j'ai des trucs qui vont pas, enfin c'est plus psychique, j pense que j'ai des trucs qui vont pas trop (...) Ouais, je pense j'ai manqué beaucoup de choses, j'ai vu des choses pas trop cool, , on n'a pas une vie fac..., on n'a pas une vie facile déjà quand on est en famille d'accueil » (Lisa, 23 ans).

Ainsi comme a pu le montrer Van de Velde (2012), le sentiment de solitude est d'autant plus exprimé lorsque les individus connaissent ou ont connu des liens mais qu'une aspiration de partage n'est pas comblée dans ces liens. Elle invite à distinguer deux notions : celle de **l'isolement**, qui renvoie à la rareté des liens, à la faiblesse du réseau, et qui est un indicateur de fragilité relationnelle et celle de **solitude**, sentiment d'être seul (de manière volontaire ou subie), qui est peu lié à l'isolement réel. La solitude est une expérience subjective au cœur des liens. Le lien peut être producteur d'un sentiment de solitude quand on a le sentiment de ne pas pouvoir « compter pour », ce qui renvoie à un « déni d'existence », ou quand on ne peut pas « compter sur ». Le sentiment de solitude peut donc se créer en situation d'insuffisance ou de trop plein de liens, mais aussi lorsqu'il manque au lien une épaisseur temporelle, un partage du quotidien, lorsqu'une aspiration de partage n'est pas comblée.

C'est peut être cet écart entre l'isolement réel et la solitude perçue qui explique la grande ambivalence exprimée dans ces deux récits. Lisa constate d'ailleurs, avec effroi, en fin d'entretien, s'être beaucoup contredite :

« J'ai l'impression que j'me contredis énormément, c'est trop bizarre. Si, si, si, qu'j'avais envie de dire ça, et j'me rends compte qu'il y a d'autres questions qui arrivent plus tard, et qui me font dire le contraire. Genre, par exemple : j't'ai dit au début, ouais, non, mais, j'suis super contente d'être tombée dans ma famille d'accueil, nanana', et au fil de l'entretien, finalement on a l'impression qu'ma famille d'accueil c'était une grosse merde ... C'est parce qu'on est rentré plus dans les détails... (rires) Et en fait j'ai l'impression que j'me suis beaucoup contredite, tu vois. » (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8).

Le jeune chercheur pair qui réalise l'entretien cherche alors à la rassurer : « c'est parce qu'on est plus rentré dans les détails ! ». Mais si le diable se cachait dans les détails ?

La famille d'accueil un lieu d'ancrage...mais...

L'histoire d'Hervé et de Lisa ne se distingue pas à son commencement de celles des jeunes du sous-groupe précédent. Comme eux, Lisa et Hervé soulignent que la famille d'accueil a été support d'affiliation et un lieu d'ancrage durant l'enfance.

Ainsi Hervé (26 ans) présente l'assistante familiale comme « une mère » et a caressé l'idée pendant l'enfance de prendre son nom pour assortir cette parenté du quotidien d'une parenté du nom : « *Et avec la famille d'accueil, bon bah voilà, avec la mère c'était, j'étais le bout de chou, donc c'était ma maman, y'avait même eu, je me rappelle à un moment donné, l'idée aussi de prendre leur nom de famille, donc ça va loin quoi, ça va loin. Au niveau de, enfin du relationnel. Et voilà, bon bah après... »*

Hervé a également cherché à préserver ses liens avec ses frères et sœurs, en les « rapatriant dans sa famille d'accueil » et construit de nouveaux liens avec l'enfant de la famille d'accueil qu'il considère comme « sa sœur » :

« Comment ça c'est fait, en fait c'est pas très compliqué, c'est-à-dire que mes sœurs étaient dans un foyer, donc moi j'allais les visiter dans ce foyer-là. Ou quelques fois, elles venaient dans la maison où moi j'habitais puis à un moment donné, enfin très jeune, à 5 ans, j'ai demandé, j'ai dit : 'moi je ne comprends pas pourquoi moi j'ai le droit de, je peux bénéficier de autant de, autant de privilèges et que mes sœurs doivent se retrouver à cet endroit-là.' Et j'ai posé la question et j'ai demandé à ce qu'on soit regroupé, voilà c'était un souhait et que ça serait bien pour notre construction qu'on soit ensemble. Et j'ai demandé à la famille d'accueil s'ils étaient d'accord, ils étaient d'accord et ça s'est fait comme ça. Après, elles sont venues à la maison. Mais moi je suis arrivé à 14 mois dans cette famille d'accueil et... j'étais l'attraction parce que c'était un petit village et puis j'ai une phrase en tête qui est très forte c'est de leur fille qui me disait régulièrement 'voilà je te prête les genoux de ma maman, maintenant c'est ta maman', et entre guillemets, 'fais en bon usage' et en fait c'était, j'avais des liens très forts avec cette fille qui était pour moi ma sœur, on avait un lien très fort nous quatre, parce que on se suivait tous au niveau des âges ». (Hervé, 26 ans)

Comme dans le groupe précédent les liens créés, supplétifs ou soutenus par la suppléance, semblent plus cumulatifs que successifs : « *Alors oui, j'vois, enfin, j'vois de temps en temps ma mère, voilà, j'vais parfois dans mon ancienne, dans ma famille d'accueil, voilà, de temps en temps, vraiment, je sais pas, une fois tous les 2 mois, tous les 3 mois, j'passe faire un p'tit coucou le dimanche, et, voilà je vois beaucoup les parents de S. [petit copain] forcément, et puis voilà »*. (Lisa, 23 ans)

Ils donnent un sentiment d'intégration partielle dans le lieu d'accueil et dans la société plus globalement : « *Oui, enfin moyen. Bof, pas trop, ça dépendait des moments, ça dépendait d'humeur, en fait on va dire ça comme ça. Et aujourd'hui tu te sens intégrée au sens large dans la société. Oui.* » (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8)

...une rupture lors du passage à l'âge adulte et un sentiment de désillusion

Mais dans le parcours d'Hervé, « un clash » important se produit au moment de la majorité au moment où sa famille d'accueil découvre son homosexualité. Le contrat explicite (un contrat jeune majeur avec un retour en week-end dans la famille d'accueil) ne semble plus suffisant pour faire tenir le contrat implicite de la pérennité des liens. Un effet de décrochage se produit pour le jeune, au moment de la décohabitation, avec le sentiment d'être de passage, de ne plus partager de temps commun, de ne plus compter, de ne plus avoir sa chambre et donc symboliquement d'avoir perdu sa place. Ici, cet effet de décrochage est d'autant plus violent qu'il se produit sur fond de conflit sur la reconnaissance de l'identité homosexuelle du jeune homme. Le choix de poursuivre ou non l'accueil renvoie à un choix impossible entre renoncer à son amoureux ou masquer son orientation sexuelle et rester dans le lieu d'accueil :

« Alors j'suis pas parti, enfin, il y a eu un gros clash au sein de la famille d'accueil, j'suis déjà à mes 17 ans à mon Baccalauréat, c'était, enfin moi je priais véritablement pour avoir mon Baccalauréat, pour pouvoir partir quoi !... à mes 18 ans, j'ai eu mon baccalauréat, je décide d'aller à Nice, donc au début il y avait un contrat entre les trois parties, c'est-à-dire eux, le service, plus moi avec une obligation de rentrer les week-end. Et puis donc, je suis rentré les week-end, et il y'avait tellement de pression que je me suis dit non je ne peux pas, je ne peux pas voilà. Ma chambre que j'avais là-bas, n'était plus ma chambre, je prenais une chambre autre, donc j'étais quelqu'un de passage au final. Et puis, on ne m'adressait pas la parole, enfin voilà, donc leur vie se faisait la semaine, moi je revenais, j'avais pas participé à ce qu'ils avaient fait, de toutes manières ils m'en voulaient donc, à partir de ce moment-là j'ai dit... Ils t'en voulaient pourquoi ? C'est un sujet un peu, enfin moi je, j'peux le dire, pour moi il y a pas de problème mais effectivement j'ai découvert mon homosexualité très jeune. Et donc du coup, tu as encore des contacts avec ta famille d'accueil ou ? Non plus du tout. Plus du tout ? Plus du tout. Donc c'est toi qui as décidé vraiment le moment de ta sortie de la famille d'accueil, au final ? C'est une sortie un peu forcée. Je, je n'ai, à cette question-là qu'on me pose assez souvent, pour moi je n'ai pas choisi, on m'a mis dehors, parce qu'à un moment donné, le choix qu'on m'a demandé de faire était un choix finalement d'amour, c'est-à-dire peut-être de choisir entre le copain avec qui j'étais et eux. Donc, à un moment donné, on peut pas choisir, quoi. Donc dans ce cas-là, si, pour moi je pars mais contraint ». (Hervé, 26 ans ; chercheur pair 8).

Cette sortie abrupte de la famille d'accueil est redoublée à 21 ans par un arrêt brutal de son contrat jeune majeur, à sa date d'anniversaire des 21 ans, le laissant au beau milieu de ses études :

« Elle est arrivée à 21ans, oui. À 21ans, le 1er mai 19xx, ma date de naissance, c'est 'bon anniversaire' ça dépend comment on le voit mais là c'était pas vraiment un bon anniversaire surtout que ma sœur avant a mal vécu cette transition-là, parce qu'elle vraiment, elle a fait une tentative de suicide, parce qu'elle est sortie quand même sans diplôme, sans rien, donc elle s'est retrouvée à la, vraiment sans rien du tout pour rebondir, plus de confiance en elle et du coup ça l'a amené à mettre fin à ses jours. Moi j'étais entouré de toute manière par mes amis, c'est ce socle-là qui a fait qu'effectivement, je pouvais demander à n'importe quel moment de l'aide financière à n'importe qui. On me l'aurait donnée. Après, moi j'ai décidé de faire autrement mais voilà, après je trouve qu'avec le secteur, enfin, j'ai jamais pu retrouver le numéro pour les recontacter mais j'ai voulu le faire à un moment donné et leur dire, mais ce que vous avez fait c'est pas la meilleure des choses, aucun renseignement, enfin aucun suivi. ».

Pour Hervé, la transition à l'âge adulte est perçue comme « un couperet », « une guillotine », « un arrêt net » et « non progressif », « sans suivi » et « sans demande de nouvelles », « un second abandon » : *« oui, qui a appelé en me disant, bah alors qu'est-ce que tu deviens ? Bon voilà, je veux dire, bon c'est peut-être pas évident de retrouver la personne avec le numéro de téléphone, mais on s'est pas intéressé, dans mon année des 21-22ans à savoir comment j'étais, comment j'allais, voilà, j'sais pas, c'est pas la meilleure des*

choses quoi ». Pour lui c'est la lacune principale de l'ASE, de faire un travail de construction de l'enfant, mais en ne finissant pas le travail, en le laissant au milieu du gué :

« Bah les lacunes, elles sont qu'effectivement, on est, enfin en voyant la majorité d'enfants qui se retrouve comme ça laissés à l'abandon une deuxième fois, les lacunes elles sont là. On peut pas faire un travail de construction d'un enfant puis l'abandonner. Enfin voilà, moi autour de moi, là pour le coup, l'histoire des 21ans c'est quelque chose que j'ai entendu beaucoup. Donc ça c'est pour moi la plus grosse lacune de l'ASE. Et voilà, et ce suivi qui n'est pas fait, qui n'est pas fait parce que moi j'ai pu entendre dire qu'il y a d'autres enfants derrière nous, qui avaient besoin d'aide ... mais on peut pas faire le travail à moitié ».

Il en conclut qu'être adulte c'est « n'avoir plus besoin de personne », « se débrouiller tout seul » même s'il souligne qu'il aurait eu besoin d'un suivi.

Pour Lisa aussi, la transition à l'âge adulte est vécue avec beaucoup de peur et d'appréhension. Dans sa situation également, les liens supplétifs se distendent à l'âge adulte au moment où sa famille d'accueil ne reçoit plus qu'un financement pour les week-ends pour la recevoir, puis du fait de ces retours peu fréquents, qu'un financement pour un week-end sur trois. Lisa espère ces visites quand elle se rend compte que sa présence n'est souhaitée que lorsque la famille d'accueil est rémunérée. Elle arrête alors son contrat jeune majeur à 20 ans. Là encore un contrat explicite existe bien, avec un financement de la famille d'accueil, une semaine par mois pour recevoir la jeune fille, mais ce contrat explicite est sans doute trop rigide pour permettre aux liens de rester vivants. Ceci témoigne aussi de la fragilité de ces liens du quotidien qui dépendent principalement du jeu d'acteurs pour leur poursuite et leur continuité, malgré, ou en dépit, du soutien du service de l'aide sociale à l'enfance. Le temps de la sortie est décrit avec beaucoup d'ambivalence par Lisa à la fois comme un temps choisi, subi, négocié. Le passage à l'âge adulte apparaît alors comme abrupte et « atroce » quand il se double d'un arrêt de la prise en charge de l'ASE « sans suivi » et « sans nouvelle ». Il peut conduire à un sentiment d'inexistence : *« c'est fini tu n'existes plus »*. Pour elle, le passage à l'âge adulte représente « des sacrifices », « une maturité », « des responsabilités ». C'est aussi la fin de « l'insouciance » et le passage d'un « univers assez protégé, où on te protège contre tes parents, on te protège, enfin tu vois des psys, t'as des éducateurs » à l'immersion dans un monde inconnu : *« j'entraîs dans un monde que je connaissais pas tellement »*.

Ainsi les liens avec la famille d'accueil vont être réinterprétés au moment du passage à l'âge adulte et une signification toute autre va leur être donnée suite à un clash à la sortie pour Hervé ou un réveil douloureux et empli de désillusion pour Lisa. Tous deux sont confrontés à ce que Van de Velde appelle la solitude du détachement. Hervé coupera alors les ponts tandis que Lisa continuera de manière espacée les contacts qu'elle qualifie de « superficiels » avec sa famille d'accueil mais sans garder de liens avec les autres personnes ayant participé à sa prise en charge : *« Voilà. Et d'un coup en fait tout ce corps euh, ben disparaît, euh, après, la famille d'accueil soit elle reste en contact avec toi, soit elle reste pas en contact. J'ai eu la chance de rester en contact mais bon c'est quand même resté assez superficiel, nos rapports ensuite »* (Lisa, 23 ans).

Une aspiration de partage non comblée durant l'enfance

Mais si ces liens supplétifs se brisent au moment du passage à l'âge adulte, il est à noter que des fissures apparaissent dès l'enfance.

Chez Hervé, les fissures apparaissent, en lien avec l'environnement de la famille d'accueil, avec un sentiment de décalage, par rapport à cet environnement, où il a à subir des marques de racisme, étant un des rares enfants de couleur :

« On parle bien de racisme et que c'est vraiment ça, le sujet il est là et que voilà, bah les gens sont pas accompagnés, moi aussi j'suis de couleur, j'ai pas été accepté tant que ça finalement par tout le monde au

début, donc voilà, donc enfin, je parle surtout des gens dans le village. Même politiquement je veux dire, enfin ça a été très dur pour moi au départ de me forger mes propres opinions, donc voilà, je veux dire c'est, ça c'est quelque chose qui pour moi est, doit être regardé de très très près, qu'est-ce qu'on inculque à l'enfant, vers où on le mène politiquement... est-ce qu'on laisse les choses neutres ou pas et après on le laisse aussi s'exprimer. Moi j'ai une sœur, ça me fait énormément mal au cœur, qui, qui, qui vote front national, et par rapport à l'histoire, le passé de là où on vient, de qui nous a aidé, heu... qui... heu, avec une famille d'immigrés, heu qui sont venus en France donc par rapport au fait que la France était une terre d'accueil et qu'on ne ferme pas les portes des frontières et qu'on puisse autoriser les gens à venir, heu.. aujourd'hui voter front national, pour moi, je suis choqué, je me dis que dans son parcours là, il y a quelque chose qui s'est mal passé et c'est, bizarrement, elle, elle est encore proche de la famille d'accueil. » (Hervé, 26 ans).

Chez Lisa, les fissures apparaissent durant l'enfance, au sein même de la famille d'accueil, avec les petites choses du quotidien qui marquent sa différence de traitement par rapport aux enfants de la famille d'accueil :

« Parfois j'les ai trouvés durs, avec moi, sur des p'tits trucs à la con, et j'les ai trouvés... Durs, par rapport à..., plus durs avec toi, par exemple, qu'avec leurs propres enfants...ouais, à compter, parce que voilà 'oh, si j't'emmène au football, ça va m'faire un aller-retour, ça va faire de l'essence', etc., c'est des trucs qui sont très durs. » (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8).

Les qualités qui lui ont semblé manquer à cette figure éducative pour concevoir la suppléance comme un espace de reconnaissance, ce sont « l'absence de jugement, l'écoute, la générosité, l'humanité » :

« Mais j'parle pas de la générosité financière, j'parle de la générosité, euh, dans son sens général : j'te donne parce que j'ai envie d'te donner, et j'te donne pas parce que en retour y va falloir que tu m'donnes ça. Et, c'est ça que j'reproche énormément à ma famille d'accueil, y avait une générosité un peu déguisée, et ça m'a beaucoup blessée. Euh, le manque d'humanité, enfin, non, pas d'humanité, mais le manque d'écoute. »

Mais surtout l'engagement personnel de la famille d'accueil dans la relation lui semble insuffisant et la dimension financière trop prégnante :

« C'est bizarre d'être payé pour gard..., ah, j'sais pas, ça fait bizarre. En fait, c'qui m'choque, c'est, euh, pas de sentiments, pas d'affection, pas de trucs, et je trouve ça horrible, et moi j'sais qu'j'en ai énormément manqué, de ça, euh, et ça m'fout un peu les boules aujourd'hui parce que voilà, j'suis un peu sauvage parfois, et ça m'fout la rage parfois, et j'sais qu'c'est à cause de ça (rires) »

De plus, la contrepartie demandée semble trop forte à Lisa puisqu'il faut accepter d'être éduquée contre un salaire, sans sentiment, grandir sans conflit et sans s'opposer, ce qui lui laisse un grand sentiment d'amertume : « Non, j'suis d'nature, euh, ben j'aime pas trop les conflits. Ça m'est arrivé UNE seule fois de m'engueuler avec ma famille d'accueil, et ça a duré un quart d'heure, et j'ai jeté mon venin et j'suis partie dans ma chambre, pis j'suis redescendue et j'me suis excusée, et en plus j'ai même pas assumé ce que j'ai dit. Donc non, je »

En somme, elle a eu le sentiment de ne pas « compter pour » cette famille, ce qui la renvoie à un « déni d'existence ». En filant la métaphore de la scène théâtrale, Lisa souligne avoir eu le sentiment de faire partie des meubles, du décor, d'être un acteur de second plan :

« On m'oubliait un peu, parfois, j'ai pas fait le...T'as eu l'sentiment d'être, de faire partie du décor à certains moments ? Ouais, mais en fait pas à certains moments, j'pense que j'ai, en fait j'pense que ça s'est bien passé parce j'étais, euh, un meuble qui donnait pas trop de coups et dans lequel on se heurtait pas trop. Et comment justement on arrive à passer d'un statut, de ce statut d'acteur de second plan dans la famille à acteur de sa propre vie en fait ? P passer du moment où avant tu étais au second plan et là tu t'retrouvasses toute seule et c'est toi qui drive les choses ? » (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8)

Dans la formulation adoptée par le chercheur pair 8, il y a ce contraste accentué pour les jeunes avant et après la prise en charge, soit : « passer d'un statut d'acteur de second plan dans la famille (d'accueil) à acteur de sa propre vie ». Plusieurs jeunes font d'ailleurs état de ce désir de sortir de ce « second plan », avec une impatience à s'assumer. Mais de ce fait, le contraste que souligne le chercheur pair 8 est plus net à l'entrée à l'âge adulte que pour d'autres : non seulement il est plus resserré dans le temps, mais il est aussi plus contrasté dans la posture. Ce qu'il dit en opposant « second plan » (c'est à dire avec une moindre prise sur le cours des choses) à « seul à driver ». Mais dans ce contraste, l'accompagnement porte principalement sur des aides matérielles, sans que le soutien soit toujours concret (il faut demander, se débrouiller), et pas toujours dans le sens des projets du jeune, et surtout, en laissant complètement de côté la dimension affective. Ce qui met le jeune dans une grande solitude.

Dans l'analyse que Lisa, Hervé et le chercheur pair 8 peuvent faire de leur situation, ils n'en restent pas à une compréhension du jeu d'interactions interindividuelles dans l'espace privé, au sein de la famille d'accueil, ils interrogent la position de cette famille d'accueil, au sein du dispositif d'aide, dans l'ambivalence de sa dimension professionnelle et relationnelle : « *En fait j'crois que j'déteste ce métier, je, je, j'crois que j'déteste leur position* ». (Lisa, 23 ans) Cette position ambivalente de la famille d'accueil et les contradictions du système de protection avaient déjà été mis en lumière dans une recherche norvégienne qui montrait les buts contradictoires poursuivies par les services norvégiens de protection de l'enfance : ces derniers cherchent à la fois à maintenir le lien entre l'enfant et sa famille et à aider l'enfant à trouver la bonne distance vis-à-vis de celle-ci (Fransson, Storro, 2011)

« Etre l'enfant de personne » : « un système » très « bien organisé »...mais « un peu bâtarde »

Là encore, ils font apparaître le dispositif d'aide dans toute son ambivalence. Ainsi dans le discours d'Hervé et de Lisa, le dispositif d'aide apparaît d'abord comme un système très « bien organisé », aux rouages bien huilés. Mais il est présenté également comme « un système un peu bâtarde », « pas très moderne », qui induit pour l'enfant un manque, celui d'être « l'enfant de personne » : « *euh, on est l'enfant d quelqu'un, pis en fait de personne, enfin c'est un peu bizarre ce système. Quand tu prends du recul sur la famille d'accueil, t'as l'impression qu c'est quand même super, euh, j'sais pas, je trouve que c'est encore un système super, euh, pas très moderne, quoi, j'ai l'impression qu'il me manque un truc, ou...* » (Lisa, 23 ans).

En comparant sa propre prise en charge avec celle qu'a connu sa mère durant son enfance, Lisa questionne la modernité de ce dispositif mais aussi les continuités historiques au-delà des changements d'époque. Finalement, comme sa mère, elle a été déplacée de la région parisienne pour être élevée à la campagne, sans être autorisée à construire des attaches dans ce nouvel environnement :

« J'ai l'impression qu l'évolution elle est pas ... ma mère était en famille d'accueil avant, et elle était quand même comme nous, et du coup en fait, finalement son parcours, en fait y a pas beaucoup d'choses qu'ont

changé, à part que t'irais plus soigner les poules en province, mais c'est un peu la même chose, enfin voilà, t'es dans une famille, qu'a ses enfants, une bouche de plus à nourrir, euh, on t'éduque, voilà, bon dieu, surtout pas de tous ces sentiments, surtout pas de machins, finalement ça a pas tellement changé, quoi. Et ça ça me fait un peu flipper pour les générations futures » (Lisa, 23 ans).

Elle pense qu'elle ne pourrait exercer le métier de famille d'accueil et que si elle avait la charge d'un enfant, elle « l'adopterait ».

Stabilité et désir de reconnaissance, source d'investissement scolaire

Dans le même temps, ce sont ces mêmes variables : le fait d'être placé, à long terme, en connaissant un éloignement de la famille d'origine, dans la même famille d'accueil, dans un environnement protégé, dans un petit village, qui sont identifiés par les enquêtés, dans leur interaction avec le jeune chercheur pair 8, au parcours similaire, comme explicatives de leur réussite scolaire :

« Est-ce que tu penses que le fait d'avoir, dans ta réussite, le fait d'avoir été dans la même famille d'accueil avec tes sœurs, est-ce que ça, ça a compté justement dans ta réussite ? Le fait déjà d'être en famille d'accueil et pas en foyer, c'est une question un peu orientée, mais t'as le droit de pas être du tout d'accord. (...) Pour moi effectivement, c'est, l'idéal c'est d'arriver très jeune, donc avant trois ans, d'être, d'avoir entre guillemets, un éloignement familial pour la construction de l'enfant, donc rester dans le même département, mais effectivement, ne pas se trouver si accessible que ça, donc que l'enfant puisse se construire et y'a... et que... j'sais plus, j'oublie le 3ème point, mais ça c'est des trucs déjà essentiels, donc cet éloignement, le fait qu'il arrive jeune. Le fait de rester dans la même famille ? Le fait de rester dans la même famille, en effet et heu... enfin voilà. C'est, pour moi c'est la clé de la réussite, c'est, c'est ça, c'est que, c'est ces trois points là en tout cas. Ouais, je suis assez d'accord avec toi, avec ça. Et le fait d'être dans un lieu qui est pas, qu'est pas si immense en fait. C'est-à-dire donc, on a tous les deux le fait d'avoir en commun, un espace de village, je pense pouvoir se trouver dans un espace qui est, comment dire, qui est accessible pour un enfant, c'est-à-dire quand on est haut comme trois pommes, on voit tout à des dimensions et donc je pense qu'être dans un endroit assez calme, heu, avec des gens qu'on croise, qu'on connaît. Ça fait des repères ! Ça fait des repères, ouais, ça crée des repères. Je pense que voilà, s'il y a un quatrième point c'est aussi le fait que l'enfant soit dans un, dans une ville village, j'dirai pas plus, pas plus de 10 000 habitants quoi. » (Hervé, 26 ans ; chercheur pair 8)

Ainsi dans ces deux parcours, les liens avec les figures éducatives ont été source d'encouragement pour la scolarité et la réussite des projets. Mais surtout le fait d'être socialisé dans un lieu où la réussite semble aller de soi et où les études supérieures sont la norme, est perçu comme un facteur important dans leur réussite scolaire.

Mais pour Hervé sa réussite est aussi mue par des affects négatifs, par la volonté de prouver qu'il y arrivera quand même en dépit du soutien de la famille d'accueil : *« La famille d'accueil, elle me l'a transmis d'une certaine manière c'est-à-dire que, ça c'est mal terminé au sein de la famille d'accueil et on m'a dit que, enfin on voulait me prouver que je n'y arriverais pas. Donc, moi je devais prouver que j'y arriverais ! ».*

Si Hervé qualifie son investissement dans la musique d'accomplissement, pour Lisa son surinvestissement dans les études (Corbillon et al., 1997) va venir combler un désir de reconnaissance, un sentiment d'incomplétude et de manque affectif. S'engage alors un dialogue avec le jeune chercheur pair sur la légitimité de cette ambition professionnelle :

« Ma priorité c'est l'épanouissement professionnel, la réussite. En tout cas à la sortie c'était la réussite scolaire, aujourd'hui que j'avance, que je fais les étapes, que je suis dans un monde d'entreprise, c'est l'ambition, voilà, atteindre tel poste, devenir telle personne, c'est toujours dans le cadre professionnel, j'suis

vachement, j'suis assez, j'suis quelqu'un d'ambitieux et voilà j'ai des objectifs aujourd'hui mais. En même temps c'est plutôt sain comme ambition... Hum ? C'est plutôt sain comme ambition... C'est tout à fait ça. Après faut pas non plus que ça devienne une obsession, et ça a tendance à être obsessionnel chez moi (rires). Donc ça a plutôt été un moteur que... (...) En fait j'y arrive pas, en fait, je, je m'donne cette apparence de driver beaucoup d'choses, mais en fait si j'réussis c'est parce que, en gros, quand j'étais en famille d'accueil, j'ai toujours été en recherche d'une reconnaissance que j'ai jamais réussi à avoir, donc ce, ce, ce désir de reconnaissance par ma famille d'accueil, en fait, ne fait que de se perpétuer, et aujourd'hui j'ai un désir de reconnaissance, de mon copain, avant j'ai eu ce, cette période, oui, j'voulais absolument qu'ils me trouvent géniale, parfaite, ensuite j'ai eu l'impression, et aujourd'hui j'ai l'impression de ... (...) Mais c'est plutôt positif au final, là t'es chez T... ? Qu'est-ce qu'il y a de négatif là-dedans ! Ben parce que, parce que t'es en recherche perpétuelle d'une chose que tu ne peux pas avoir, ça n'existe pas la perfection, en tout cas tu peux pas l'atteindre, donc, euh, être un éternel insatisfait, finalement ça fait beaucoup de mal, plus de bien que d'mal » (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8).

Lisa perçoit les limites de cette soif d'étancher son manque de reconnaissance affective par une reconnaissance professionnelle. Face à une soif de reconnaissance qui ne peut s'assouvir, elle est condamnée à remplir un tonneau des danaïdes jamais rempli. Ainsi comme a pu le souligner Jaquet (2014), dans les parcours de transit entre plusieurs classes sociales, « la fierté peut se transformer en quête effrénée de reconnaissance, en désir illimité de gagner ou de prouver sa supériorité et sa légitimité ». Elle souligne que « les événements sont ainsi moins l'occasion de montrer son aisance que de vaincre son malaise de sorte qu'un dénouement heureux donnerait davantage naissance à du contentement que de la satisfaction de soi », le contentement est donc « une joie accompagnée d'une tristesse qui a été chassée », une « joie conquise de haute lutte » (p 134). Elle montre que « la complexion du transclasse combine par conséquent un mélange d'audace et de timidité, de combativité et d'inhibition, qui sont le produit d'une histoire en tension et qui témoignent de cette fluctuation perpétuelle entre adaptation et inadaptation. Ce complexe affectif ne renvoie pas à des traits de caractère, il est le fruit du passage de classe et il est à la mesure de l'écart entre les conditions. » (p.135).

Or on peut penser que ce sentiment de manque et d'incomplétude est d'autant plus vif qu'un processus de désidentification s'est produit avec la famille d'origine, sans que le lien supplétif soit un support de reconnaissance.

Entre désidentification du milieu d'origine et recherche d'« affiliation symbolique »

En effet, chez Hervé comme Lisa, leur accueil long en lien avec des éléments graves dans la situation familiale d'origine (schizophrénie pour la mère de Lisa, négligence ? pour Hervé) a conduit à une rupture avec leur famille d'origine.

Hervé perçoit clairement la différence entre ce qu'il est devenu est la situation de sa famille d'origine, ce qui induit pour lui un fort sentiment d'étrangeté et une difficulté pour s'identifier à cette famille. Par ailleurs, cette famille n'est pas un soutien à l'âge adulte mais aurait plutôt besoin d'aide (Jones, 2012). En ce sens, il énonce que « la seule chose que je peux attendre d'eux et encore c'est pas évident, c'est mon histoire, c'est qui, voilà, qui je suis, les origines, les grands-parents, tout ça, d'où on vient, voilà ». Hervé souhaiterait pouvoir consulter son dossier mais ne sait pas comment faire les démarches, tandis que Lisa exprime la difficulté de se confronter à son histoire à la majorité alors même qu'une partie lui en a échappé toute sa minorité :

« Il y a la culture du secret, la maladie qui, qui n'arrange pas les choses, donc en fait tu sais pas trop, enfin, je crois le plus frustrant c'est ça, tu sais pas vraiment qui tu es, il te manque un truc... (...) Alors

non, mais moi j'ai trop peur de voir mon dossier, j'veux pas trop voir les petites merdes de mon enfance, j'essaie déjà assez d'les oublier, c'est pas pour... » (Lisa, 23 ans)

Pour Hervé et Lisa, une forte contradiction est identifiée dans la prise en charge, avec le sentiment d'avoir été surprotégé de leur milieu familial durant la minorité et le sentiment d'être exposé sans accompagnement et sans préparation à ce même milieu à la majorité :

« Vaguement, non, mais pas un lien. La force des choses fait qu'aujourd'hui je suis obligée d'avoir un lien fort, mais finalement aujourd'hui j'connais pas tellement ma mère. A 18 ans j'savais même pas trop ce qu'elle avait, enfin tu vois, j'ai été grave surprotégée en fait de la maladie de ma mère. Trop surprotégée en fait ? Ouais, j'pense, je pense qu'on aurait dû un peu plus me, me préparer rien qu'à aller dans un hôpital psychiatrique par exemple, moi j'trouve que c'est juste déprimant, et de se retrouver un jour à y aller toute seule, c'est juste atroce, quoi. Et j'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un qui dise : 'ben voilà, tu vois, ta maman elle est là, tu sais, (je sais pas) tu devrais aller la voir, tu devrais faire ça'. Et ça j'l'ai pas eu, quoi, c'est un manque, ça a été un manque en tout cas (...) Enfin moi, on m'a laissée dans la nature avec une mère schizophrène, donc voilà, du jour au lendemain j'me suis retrouvée dans un HP, on m'a pas préparée à ça par exemple, et ça j'trouve ça désolant, tu vois, à 18, 19 ans, 20 ans, t'es pas prêt à affronter une maladie qu'on t'a tou..., enfin voilà, en fait jusqu'à l'âge de tes, de tes 18 ans, on te dit : 'non, non, mais surtout faut pas que tu voies ta mère, elle est malade, c'est une personne qui va te nuire', et puis à 18 ans, c'est terminé, tu peux la voir, il y a pas de problème, elle te nuit encore, mais c'est, c'est plus très grave maintenant ». (Lisa, 23 ans ; chercheur pair 8)

Hervé va plus loin en parlant de protection excessive durant la minorité, voire en exprimant le sentiment d'avoir été dressé contre sa famille de naissance, sans qu'une part d'humanité lui soit reconnue. Cette division et hybridation entre deux familles lui laisse le sentiment d'être intimement divisé. C'est bien pour la reconnaissance d'une pluri-parenté que plaide ici Hervé :

« ... de l'amertume j'en ai envers la famille d'accueil un petit peu, ... qu'on ait pu me dire, il faut que t'es un avenir, qu' on ait pris à parti, ma mère biologique comme cible, en m'disant, mais tu veux pas finir comme elle ! Si tu veux t'en sortir, il ne faut pas que tu ailles la voir. Et de dire, mais regarde c'est une personne qui par exemple qui vole, et de s'appuyer sur ça, enfin c'est des fausses choses ! Quand je vois ma mère aujourd'hui, qu'on discute du parcours de son côté, comment elle, elle a vécu les choses, je vois qu'il y a beaucoup d'amour, qu'elle essayait de s'en sortir comme elle pouvait. Mais elle me répète régulièrement qu'elle a toujours veillé à ce qu'on ne manque de rien, qu'on ait des habits, qu'on soit propre et que la manière ... ça peut être été des fois très compliqué mais que son seul souci, c'était quand même notre bien-être. Et en fait, ça j'ai un peu d'amertume, parce que moi quand j'étais dans cette famille d'accueil, c'était plutôt 'faites attention à votre mère, votre mère est rusée, votre mère veut vous enlever, si vous voulez vous en sortir il faut rester ici'. Donc il y avait quand même une balance entre les deux familles, j'sais pas comment toi tu as vécu, mais c'est-à-dire qu'arrivé à 14 mois, finalement on a laissé la possibilité, enfin, pour, pour ce groupe, c'est-à-dire ces deux parents, mes sœurs et moi-même de pouvoir les appeler aussi papa et maman, et donc d'avoir deux papas et deux mamans. Et là pour le coup ça se joue sur le côté maternel, mais que l'une puisse remplacer l'autre, ce qui fait qu'après ils ont pu appuyer, en disant, la mère que je veux, que je souhaite c'est quand même celle qui est stable vu que je ne connais pas l'autre ... C'est des boucliers qui t'ont paru excessifs ? Ah excessif, oui ! c'est excessif de se dire que..., enfin de dire qu'effectivement si on va là-bas on va se faire taper dessus, on va aller, on va se faire enlever. C'est des fausses croyances, c'est complètement paranoïaque et se défaire de ça et de aussi considérer la partie de l'être humain positive. De rester là-dedans et que ça soit ça ton cheminement, que ça soit finalement les personnes qui réussissent et de pas taper sur les gens qui ont du mal, ça, ç'a été difficile de s'en défaire, très difficile de s'en défaire. Ça m'a coupé de ma mère, mais c'est surtout que, intérieurement il y avait beaucoup de formes de protections, de boucliers face à, enfin face peut-être à la banlieue, face peut-être à des personnes qui ont du mal à s'en sortir (...) depuis ma sortie..., bah oui, j'ai évolué dans

tout ce qui est acquisition pour moi, enfin tout ce que j'appelle l'homme libre, c'est-à-dire de pouvoir avancer librement et,... et aussi d'ouvrir mon esprit sur les autres et prendre comme référentiel, pour le coup, d'autres personnes, d'autres manières de penser. Donc ça peut être aussi à travers les voyages enfin, j'suis parti au Mexique, j'suis parti en Inde, pour découvrir un petit peu comment ça pouvait se passer là-bas. J'ai vécu dans une famille où la pensée était quand même très dirigée dans un certain sens et qui pour moi empêchait un peu, enfin c'était plutôt un empêchement de, enfin de libre arbitre, de liberté de pensée.» (Hervé, 26 ans).

Pour répondre à leur division intérieure, Hervé et Lisa sont amenés, « en contestant l'éducation reçue », à revendiquer une « identité paradoxale » à l'âge adulte, un retour aux origines dont ils ont été privés » (de Singly, 2010, p 64). Ils développent alors une « affiliation symbolique » à leur famille d'origine, en se faisant leur « héritier malgré l'absence explicite de testament » (de Singly 2010, p 64). Ils cherchent en effet à « faire le chemin inverse », à combler « un retard », tout en soulignant dans l'interaction avec l'enquêteur, la difficulté de rattraper le temps perdu et de partager un espace temporel commun avec des personnes qualifiées « d'inconnues » :

« Je m'occuperais un peu plus de ce qui s passe du côté d mes vrais parents. Tu équilibrerais mieux ta famille originelle ? Voilà, j pense que j m'intéresserais un petit peu plus à mes origines, à, voilà à l'origine de mes parents, à c qu'ils sont, j poserais plus de questions. Là j'étais, j'étais coupée d'eux, et du coup j me suis jamais vraiment intéressée à eux (...) mais là c'est bon, là j'ai bien rattrapé le retard, j'suis bien présente pour ma mère en tout cas, donc du coup, c'est normal, mais, un peu bizarre en fait, que d te rendre compte que c'est ta mère, mais c'est une inconnue quoi, tu la connais pas trop... » (Lisa, 23 ans, chercheur pair 8)

Ce type de parcours laisse les protagonistes intimement divisés. Perdus dans les transmissions, Hervé et Lisa qui ne se reconnaissent ni dans leur famille d'origine ni dans leur famille d'accueil, sont en proie à des interrogations identitaires fortes. Ils/elles recherchent alors des supports d'identification dans les amis et les rencontres tout en se concevant comme des individus auto-engendrés.

Des individus auto-engendrés ou aux réseaux de soutien importants ?

Dans leurs parcours, Lisa et Hervé soulignent l'importance des réseaux de soutiens amicaux professionnels ou associatifs (adepape) dont ils ont bénéficiés tout en insistant sur leur capacité à se débrouiller par eux-mêmes pour mener leur parcours d'indépendance après 21 ans et construire leurs propres valeurs.

Lisa décrit, comme Hervé, avoir bénéficié, au moment de l'âge adulte, du support de son amoureux ainsi que des parents de ce dernier, même si elle évoque avec un peu d'amertume ce passage de flambeau entre les deux familles qui lui renvoie peut-être à un statut d'objet qu'on passe d'une famille à l'autre :

« Non seulement j'ai été entourée d'une bonne famille d'accueil jusqu'à l'âge de mes 18 ans, et en plus de cela j'ai rencontré mon copain assez jeune, et voilà, il m'a énormément aidée, ça veut pas dire que j me suis reposée sur lui, je suis totalement indépendante financièrement, etc., je fais mes choix, voilà, on sépare tout en 2, etc., mais en soutien psychologique, j pense qu'il a été d'une sacrée aide, après il y a sa famille aussi, donc ses parents, qui ont été vachement présents. Et j'ai eu l'impression d'ailleurs pendant un moment que c'était un peu ma famille d'accueil relais, quoi, enfin j'allais souvent chez eux le week-end, j'avais l'impression qu'il y avait un passage de relais entre ma famille d'accueil et ses parents. Il y a eu une sorte de symbolique en plus, on a fait un dîner une fois avec ma famille d'accueil et ses parents et j'avais l'impression que c'était vraiment ça, quoi, on passe le flambeau. J'avais l'impression que ma famille d'accueil passait le flambeau aux parents de S, ça m'a un peu perturbée d'ailleurs, il y avait ce côté un

peu, 'vous verrez, Léa, elle est comme ça, elle fait ça' et je me suis dit, 'mais attends, c'est bon quoi' (rires). Ça fait un peu genre nounou, voilà j'me sentais un peu genre voilà : 'on te la donne maintenant, voilà, occupez-vous bien d'elle' » (Lisa, 23 ans).

De même, chez Hervé, les soutiens amicaux, hors des circuits de l'aide sociale à l'enfance, ont constitué un soutien durable, des supports de reconnaissance importants :

« Mes amis, donc, il y a F, Y, il y a M, C, il y a mon prof de chant, il y a les amis au chœur. Il faut savoir que toutes ces personnes-là ont des parents et par exemple, mes deux amis très chers qui sont M et F ont deux parents, et puis du coup, voilà qui me permettent d'être un peu les pseudos parents ouais. Il y a aussi S, un ami qui a une famille, qui m'a recueilli aussi un été et qui m'ont aidé. Donc c'est vraiment le cercle amical qui me soutient aujourd'hui et qui me permet aussi de réfléchir et de continuer à avancer (...) Alors il y a une personne que j'ai rencontrée qui est à X donc c'est une personne qui a la soixantaine d'années, que j'ai rencontré au sein de débats politiques et puis après, il était intéressé par l'art donc il m'a amené au théâtre de la ville, j'ai pu découvrir le théâtre. Je l'ai amené voir des concerts que je faisais et voilà, lui c'est quelqu'un qui m'apporte des visions, avec qui je peux discuter aussi de ma vie, et avec qui on peut avoir des références aussi au niveau littéraire, au niveau musique, au niveau théâtre qui peuvent aussi appuyer des parcours, à travers ça tu peux avancer. Dans qui tu peux te reconnaître, par exemple ? Oui, dans qui je peux me reconnaître et avec qui je peux discuter et on se comprend ». (Hervé, 26 ans)

Un rapport désenchanté à l'aide

Hervé et Lisa, qui témoignent des soutiens qu'ils ont reçu, gardent néanmoins l'impression que l'on ne peut compter que sur soi, une fois sorti(e) du dispositif à 20 ans ou 21 ans et qu'il faut toujours anticiper. La contrepartie est qu'il faut être combatif et savoir toujours rebondir. Se débrouiller à n'importe quel moment c'est ce qui leur a été inculqué dans cette expérience. On est donc ici dans le rapport contrarié ou désenchanté à l'aide identifié dans le point 4.1 :

« Mon moteur c'est, bah c'est, enfin c'est le fait d'être quelqu'un de combatif et ça c'est quelque chose qu'on m'a transmis de, d'aller de l'avant de toujours savoir, savoir rebondir (...) Bah heu... (silence), c'est, c'est-à-dire que j'ai toujours anticipé, heu... j'ai construit ma vie année par année, c'est-à-dire que... je voyais... dans, dans l'année qui était en train de s'écouler j'étais déjà en train de préparer l'année qui allait suivre et donc du coup, j'ai toujours beaucoup anticipé ma vie, ce qui fait que j'ai toujours pu me retourner quand même, rapidement (...) Le point positif dans mon parcours, c'est ... de pouvoir me débrouiller à n'importe quel moment, ça c'est le point positif de mon parcours, ...c'est aujourd'hui, je suis très content de mon parcours par rapport à ça ! » (Hervé, 26 ans)

Hervé donne l'apparence d'un homme auto-engendré, qui a construit seul ses valeurs, dans l'hybridation et la contradiction, ou tout du moins sans soutien éducatif pérenne :

« Mais les valeurs que j'ai et que je tiens c'est l'amour de son prochain, et... donc toute l'entraide que je peux témoigner pour les gens qui m'entourent et... essayer de transmettre cette notion de liberté de l'homme et de se battre pour les libertés. Donc voilà, mais ça, c'est pas ma famille d'accueil qui me l'a transmis. Pourquoi, c'est pas ta famille d'accueil justement qui te l'a transmis ? Enfin les valeurs, c'était pas, c'est pas des valeurs auxquelles tu adhères, les valeurs que ta famille t'as peut-être transmis ou ? Bah, non, non, non effectivement c'est pas des valeurs auxquelles j'adhère, enfin. C'est une question un peu compliquée, mais non c'est, non ce qu'ils m'ont transmis c'est plutôt de se retrouver comme ça dans la peur des autres,... l'insécurité du monde qui nous entoure. Donc ça j'ai dû batailler quand même pour rétablir les choses et pour moi une certaine forme de vérité. Parce que pour moi, quand même j'ai l'impression d'avoir été dans un mensonge, quoi. » (Hervé, 26 ans ; chercheur pair 8)

De même dans son rapport à l'aide, Lisa met un point d'honneur à montrer qu'elle s'en sort par elle-même. Elle évite de demander de l'aide pour ne pas trahir « son déguisement » de « super woman », pour éviter d'être déçue et pour ne pas être « redevable ». Elle veut montrer qu'elle « gère tout » sans dévoiler ses faiblesses, mais elle fait état en filigrane dans son entretien du sentiment de ne pas y arriver :

« Donc même devant mes amis j'suis assez pudique sur ce qui peut s'passer, sur ma situation, j'aime bien montrer que je gère tout, et que tout va bien. Que j'suis normale et que j'suis comme les autres, et voilà... Ben ça fait partie de ma stratégie de déguisement en fait (rires), c'est-à-dire que bon j'ai horreur de me retrouver dans une situation à quémander (nananan), ça me rend extrêmement, ben voilà, j'm sens pas à l'aise, ça m'énerve, et tant que j'peux me donner les moyens de réussir toute seule, je fais toute seule... j'ai pas envie d'être redevable, même si c'est vraiment idiot parce que j'ai droit à ça et que personne va me juger pour ça, et que voilà, c'est, je sais pas, j'ai envie en fait je crois de me dire, quand j'aurai réussi, j'ai fait toute seule, il y a un côté un peu comme ça revanchard, et donc du coup voilà, c'est pour ça que je veux pas trop toquer, etc, j'aime pas trop ça... et c'est aussi pour ça d'ailleurs que j'parle très rarement d'ma situation familiale, etc., parce que tout d'un coup t'as plein d'mères Teresa qui sont partout, qui veulent te prendre sous leur aile, des gens qui se sentent très impliqués et au bout d'un moment ça devient trop difficile et puis, c'est fini, « attends, j't'ai aidé à faire ça, donc tu pourrais faire ça pour moi, nanana ». J'ai pas du tout envie d'entrer dans ce délire... » (Lisa, 23 ans)

Entre valorisation du parcours et regrets

Il reste que ces deux parcours construisent chez Hervé comme chez Lisa un sentiment de « normalité ». Lisa et Hervé soulignent d'ailleurs que d'autres enfants non placés ont sans doute les mêmes difficultés qu'eux :

« Tu t'sens pas marg..., marginale ? Non, pas du tout, non. Euh, est-ce que tu t'sens différentes des autres jeunes non placés ? Et si oui, pourquoi ? Ben, oui, oui mais finalement j'suis sûre qu'il y a des personnes qui sont pas placées et qui vivent certainement la même vie que moi, enfin je pense : une maman malade, des choses à gérer. Je sais pas. Enfin, oui, j'm sentais parfois un peu plus seule que la normale parce que, voilà, l'week-end on rentre chez papa-maman, on fait des bisous, des machins, voilà et moi j'avais pas ça, donc oui, j'suis pas comme eux, j'suis différente de c'point de vue-là, donc après, voilà, euh, j'pense avoir comme tout le monde mes moments de cafard, euh, mes moments de joie extrême, enfin voilà, j'suis une fille de 23 ans normale, j'pense » (Lisa, 23 ans : chercheur pair 8).

Même s'il ne souhaite pas à tout le monde son parcours, Hervé valorise fortement ce parcours d'épreuves perçu comme une force dans l'entrée à l'âge adulte. :

« Heu, ouais, moi j'en vois pas, je suis, j'aime, enfin je souhaite pas à tout le monde de passer par ce parcours là, mais je trouve que c'est un excellent parcours pour avancer dans la vie. (...) moi c'est extraordinaire, c'est-à-dire que c'est, je, je suis presque envieux, enfin on devrait m'envier de ma, de, de cette situation-là ! À des moments je me dis ça, je me dis bon j'ai eu autant de chance qu'un enfant qui a eu ses deux parents » (Hervé, 26 ans)

Dans une sorte de retournement du stigmatisme (Dubet, 1994), Hervé revendique comme une fierté son passage à l'Ase :

« Non, parce que en fait, je pense, ça peut être difficile pour des gens qui assument pas qui ils sont et qui regrettent un petit peu leur parcours, ou qui sont pas totalement en accord avec eux même aujourd'hui. Sur

le plan psychologique, moi j'suis quand même, j'fais partie des personnes qui pensent que bon voilà, c'est un parcours et c'est mon parcours. Et ceux qui plaisent ou ceux qui plaisent pas, rien à foutre ! Et puis, voilà, moi j'en suis, j'en suis content, il est pas fini, il va continuer et puis voilà, je vais faire en sorte qu'il aboutisse quelque part. Mais j'ai pas honte de parler de qui je suis, donc pour moi c'est pas un questionnaire qui est compliqué quoi ».

Néanmoins en prenant du recul sur son parcours, Hervé souhaite, *a contrario* de Lisa à présent apprendre à faire confiance et à compter sur les autres :

« Et aujourd'hui, c'est, ça c'est tout l'inverse et c'est le parcours à partir des 21 ans et la rencontre qui fait que s'ouvrir sur les autres et penser que, bah que les autres ont aussi quelque chose qui peut, qui peut peut-être t'aider, enfin dans leur parcours, dans qui ils ont, enfin voilà. Pour moi, c'est ça le plus grand point, parce que après, sur le plan de la débrouille, ça c'est quelque chose qui nous était inculqué, donc... »

Quand elle regarde avec recul son parcours, Lisa souligne que si cela était à refaire, elle retournerait en famille d'accueil, car il lui aurait été impossible de vivre avec sa mère schizophrène, mais « elle ne mettrait plus de sentiments » et elle équilibrerait d'avantage avec la famille d'origine. En somme elle se « détacherait » de la suppléance. Elle pourrait ainsi rejoindre les jeunes « aux liens détachés ».

« Les liens détachés » : le passage à l'âge adulte entre anticipation et précipitation (8)

Les détachés sont ceux qui ont connu le plus de ruptures, de reconfigurations familiales, et de migrations et qui ont été exposé le plus longtemps à des situations de maltraitance graves. Perdus dans des systèmes familiaux en reconfiguration, marqués de pertes et de ruptures, ils/elles identifient dès l'enfance ne pas avoir de place dans leur famille d'origine. Ils/elles arrivent dans le dispositif de protection de l'enfance, avec d'emblée l'idée de ne plus s'attacher. Ils/elles connaissent des placements de durée intermédiaire avec de nombreux déplacements dans des lieux d'accueil (entre 3 et plus de 5) et ou déplacements tardifs (après 14 ans). À noter que les jeunes de ce groupe ont des formations variées du CAP au BAC +3, mais font pour la plupart partie là aussi des plus diplômés du corpus. Pour eux, le projet scolaire joue le rôle de stabilisateur de trajectoire, malgré de nombreuses instabilités de lieux d'accueil. Ils/elles se présentent également comme acteur de leur entrée dans le dispositif comme des choix réalisés au cours de la prise en charge. Au gré des rencontres, possibles ou non dans le milieu supplétif, le passage à l'âge adulte sera réalisé dans l'anticipation ou dans la précipitation.

Des récits réflexifs et initiatiques

Il s'agit des récits les plus longs de notre corpus (ils font pour certains plus de 50 pages), mais aussi des récits les plus réflexifs. Une enquêtée, Anna, soulignera dans l'échange avec la chercheuse pair 8 qui l'interroge : « *J'ai pris beaucoup de recul ! J'ai travaillé beaucoup dessus.* ». Il s'agit également des récits les plus durs. Dans ces derniers, le passage à l'âge adulte est présenté comme un accomplissement, suite à une très grande série d'épreuves. On pourrait en ce sens parler de récits initiatiques (Garnier, 2004). En effet, ils font de ces récits de véritables récits initiatiques, repérant dans l'expérience traversée une source d'apprentissages pour la vie. Il est à noter que ces jeunes font preuve de plusieurs capacités : outre la mise en récit, ils/elles se situent comme des acteurs/rices prenant en main un destin, même face à des forces contraires. Ils perçoivent des liens convergents entre les différents mondes qu'ils/elles traversent et les interprètent (implicitement) comme des encouragements. Ils/elles peuvent se référer à une dimension transcendante, qui les aide à cette cohérence et à une foi en eux-mêmes. Ils/elles sont en quelque sorte protégé(e)s (par un dieu, par une force qui les dépasse mais conforte leur force intérieure). Ils/elles suivent de ce fait une trajectoire vécue comme singulière, qui les autorise à

faire leurs propres choix, ce qui ne s'oppose pas pour eux au fait de suivre les normes sociales dominantes là où ils/elles se trouvent. Souvent, la confrontation au réel s'est faite dans une logique de survie (eux et leur famille connaissent une grande détresse sociale) et ils/elles savent à quoi ils/elles ont échappé. Dans certains cas, ils/elles seraient, désigné(e)s par le groupe familial pour sortir de cette situation de survie. Les institutions viendront ou non conforter cette désignation. De cette forte capacité d'adaptation en contexte défavorable, ils/elles tirent aussi des forces.

Le passage à l'âge adulte dans l'anticipation : Alec, Angy, Ana, Maelle, Roselyne, Sophie « *se préparer, anticiper* »

Angy (20 ans) est arrivé à 7 ans dans le dispositif et a connu plus de 5 déplacements, comme Roselyne (21 ans) arrivée à 11 ans. Sophie (16 ans) est arrivée à 13 ans et a connu un seul lieu d'accueil, comme Alec (21 ans) et Maelle (21 ans) qui sont arrivé(e)s à 17 ans. Anna (24 ans) est arrivée à 15 ans et a connu trois déplacements.

Des parcours familiaux et institutionnels marqués de ruptures et des soutiens faibles

Ces jeunes perçoivent leur parcours avant l'entrée en placement comme très instable : « Est-ce que tu as connu de nombreuses ruptures, d'instabilités ?... *avant d'être placée au foyer oui, après non.* » (Maelle, 21 ans ; chercheur pair 6). Les jeunes de ce groupe disent avoir compris très tôt qu'ils/elles ne vivraient pas toujours dans leur famille, comme l'exprime Alec 21 ans, mineur isolé étranger (MIE) : « *J'ai compris très vite que je ne vivrai pas toute ma vie avec mes parents* » ou qu'il n'y avait pas de place pour eux dans leur famille face à de nombreuses pertes de liens (déplacement dans des espaces familiaux en reconfiguration, confiage, parcours migratoire), ce qui les a conduit à se détacher des êtres et des choses.

Anna est l'exemple le plus extrême de ce groupe. Elle a été élevée par sa grand-mère, et a entamé un parcours migratoire à 13 ans, pour rejoindre son père biologique, face à l'impossibilité de trouver sa place dans sa famille, où sa différence lui était signifiée. Elle a par la suite été amenée à connaître de nombreuses ruptures de liens et des situations de maltraitance. Elle évoque alors ne plus ressentir le sentiment de pertes :

« Je suis arrivée à 13 ans en France, quand je suis arrivée c'était pour voir mon père. (...) On a été élevée par ma grand-mère dans son village, elle parle pas français, donc il faut parler son dialecte, donc moi je revenais souvent en ville juste pour visiter ma mère et tout, mais je savais que j'étais pas l'enfant vraiment, je l'ai toujours ressenti jusqu'à ce que je sois en âge mieux de comprendre les choses. (...) Voilà ! Plus même que mes frères et sœurs, de toutes les façons ils me le faisaient ressentir, 'vous êtes pas chez vous, retournez chez vous'. Ouais, donc des choses comme ça, qui faisait bien que tu sentais que... T'as pas ta place. (...) Voilà, j'avais déjà ce ressenti-là, que voilà j'étais pas de là et que ma place était ailleurs quoi. Mais bon, j'avais un beau-père super gentil, (...). Donc, normalement à 13 ans quand j'arrive en France c'est pour retrouver mon père, parce qu'il était militaire, donc il a demandé à nous récupérer. Enfin mon rêve d'enfant qui se réalise ! Enfant je disais, je veux quitter ici, j'en peux plus de cette maison, je me sens pas bien. Alors voilà, je me disais ça va être super ! Tu vas retrouver ton chez toi ! (...). Donc j'arrive, quelques temps après mon père qui me dit 'bah désolé, moi je vais aux États-Unis, donc je vais vous confier chez une autre dame qui va s'occuper de vous'. (...) Sauf que les choses se passent pas très très bien, donc jusqu'à là franchement, on va dire, mon père franchement c'est pas quelqu'un, on était pas vraiment attaché à lui, donc forcément, on le connaissait pas vraiment donc encore une séparation ça nous faisait pas souffrir. Ouais, c'est là, la séparation, je commençais plus à sentir ma grand-mère qui me manquait. Et quand je suis arrivée dans une autre famille et que je vois encore comment les gens se comportent, parce que ce que tu ressens, ce que tu ressentais avant, tu comprends finalement que t'es

toujours pas chez toi et tu seras jamais chez toi et ça se passe mal, quoi. Donc maltraitance psychologique, on vous prive de manger, on vous paie pas les transports. (...) Que ça blesse quoi, de savoir qu'aussi à un moment donné, que finalement, en fait on vous a envoyé chez votre grand-mère parce que de toutes les façons, on pouvait pas s'occuper de vous. Et peut-être (...) parce qu'on était très malade, ma sœur jumelle et moi, quand on était petite, on était très, très souffrante, 'on peut plus s'occuper, on en a marre de vous amener tout le temps à l'hôpital, alors bon débarras quoi ! On vous envoie chez votre grand-mère' ; bon, si elles arrivent à s'en sortir et à vivre tant mieux, si elles peuvent pas pff... on a, la fatigue quoi, en plus on a d'autres enfants à s'occuper quoi ». C'est limite une charge. Voilà. Vous avez le sentiment d'être une charge pour la famille. Voilà » (Anna, 24 ans, chercheur pair 8)

Néanmoins, même dans ces parcours marqués par les pertes et les ruptures, des personnes ressources sont identifiées dans leur espace familial et leur espace de vie. Dans le parcours, d'Anna il s'agit de la grand-mère, de son beau-père (le père social), du directeur de l'école et des amis durant la scolarité.

Toutefois, c'est aussi dans ce parcours que l'on trouve les confrontations les plus longues à des situations de maltraitance graves, amenant dans le même temps ces enfants à découvrir chez eux des capacités de résistance insoupçonnées :

« Normalement, elle recevait tous les mois, mais en plus pas tous les mois, l'argent oui, certainement elle avait l'argent pour s'occuper de nous, oui, pour payer même où on dormait. Mais elle avait le budget école, plus un budget vie quotidienne... Vous lui coûteriez rien ? Voilà, on lui coûtait rien, mais malgré ça, elle était en plus (...) tu comprends les choses et finalement, comme on était à sa charge elle avait déclaré qu'on était à sa charge, donc elle recevait encore des allocations pour nous ! Plus ce qu'elle prenait à mon beau-père... C'est énorme... Ouais... c'était un bon business, plus ! Voilà ! Pour elle, on était un bon business. Ah oui ! Ah ouais pour le coup ça rapporte bien de garder les enfants. Ça se passait pas bien chez elle, même pas un pull l'hiver, pour avoir un pull c'était vraiment pas possible ! Heureusement que j'avais une copine très gentille qui me filait souvent des pulls et tout mais bon voilà quoi. Mais c'était vraiment, on mangeait pas, on voulait les transports pour aller à l'école alors qu'on payait... »

Le temps de la révélation peut intervenir bien tard, car les nombreux doutes des adultes entourant la situation ne se traduisent pas par une mise sous protection. L'entrée dans le dispositif de protection de l'enfance, intervient tardivement, lorsque l'adolescent est lui-même capable de demander de l'aide à l'école, à un ami, au 115 ou/et à la police.

Ne plus s'attacher

Ils/elles rentrent donc dans le dispositif d'aide, avec l'idée qu'il ne faut plus s'attacher et sont très lucides sur le statut des familles d'accueil :

« Donc du coup, ils nous ont placées en famille pour qu'on est toujours cette notion de parent. Bon après nous, on savait que c'était pas nos parents, ouais, ça on l'avait compris dès le début. Et c'est ça aussi, enfin je dirai pas que c'est un avantage, mais disons que ce détachement a permis que, ma petite sœur et moi, parce on y est depuis le plus jeune âge, ça nous a permis nous par exemple de voir, de s'adapter à différent type de, non j'ai l'impression de sortir des trucs pas possibles ! » (Angy, 20 ans)

Ce « détachement » peut être renforcé par la confrontation à de multiples déplacements au sein du dispositif d'accueil :

« J'en ai fait 6 ou 7 avant parce qu' ils voulaient pas qu'on s'attache en fait aux familles d'accueil. Je crois que ça fait encore partie de leurs valeurs. Mais, après ils ont estimé que bon, comme on se sentait

bien, autant rester dans la même. Là j'étais plus ou moins intégré, à des moments on faisait vraiment parti de la famille, à des moments on pouvait vraiment être complètement mais relâché, détaché, mis à l'écart. » (Angy, 20 ans).

Mais les déplacements peuvent aussi être recherchés. En effet, la confrontation à des problèmes familiaux graves les conduit à l'idée qu'ils/elles ne veulent plus subir les violences et à rechercher l'aide la mieux adaptée pour eux, quitte à provoquer des changements de lieux d'accueil. Le fait d'avoir fait eux même la démarche d'entrer dans le dispositif de protection de l'enfance induit un rapport particulier à l'aide. Tout se passe comme s'ils/elles gardaient la main sur l'aide reçue et se positionnaient d'emblée comme les acteurs/trices de l'aide :

« Avant le foyer, on est allé en famille d'accueil, c'est moi qui a demandé qu'on quitte cette famille d'accueil. Et ma sœur, elle était très bien dans cette famille, avec les enfants ça se passait très bien, mais moi je suis pas chez moi.... ! Être dans une famille qui est pas la tienne, ça te renvoyait ton parcours à toi. J'hésitais à partir, j'ai dit à ma sœur, 'je peux pas, je peux pas, parce que c'est pas ma famille, c'est pas ma mère, c'est pas... (...) ma sœur elle se sentait très bien dedans, elle avait retrouvé une mère, elle était sécurisée là-dedans. Ouais, dans un environnement familial. Ouais, mais moi. Ça allait pas ? Ah mais pas du tout, du tout. Au contraire, pour moi ça me rappelait tout ce que je voulais pas. D'accord. Parce que ça me rappelle tout ce que j'ai vécu, que je suis pas toujours à ma place, que j'ai pas de parents, que ... ah non, c'était insupportable pour moi, parce que elle faisait, je peux dire, elle essayait de remplacer celle que voilà j'ai pas eu. Que j'ai pas eu. (...) Ça partait d'un bon sentiment ! Mais après c'est comment toi tu l'as vécu, et... Moi je le vivais tellement mal, que j'ai dit à l'assistante sociale je veux changer (elle sera placée dans un foyer puis dans une autre famille d'accueil)...non mais je vois. Du moins, moi je sais que pour trouver LA famille d'accueil avec qui j'ai fini mon parcours ASE, entre guillemets, j'en avais essayé quatre, et c'était pareil. Même si, on sentait l'envie de bien faire, l'envie de te redonner une structure familiale, ce cadre et tout, tu disais non, ça semblait faux, ça sonnait faux. (...) Et donc, c'est comme ça, qu'on nous a trouvé le foyer à M. moi je me sentais bien au foyer, c'était ça qui me correspondait, même si y'avait certains éducateurs que ça allait pas, mais moi je trouvais que j'étais bien. J'avais pas d'attache, j'avais pas de truc. Voilà, t'as pas d'attache ! Le foyer c'est en ça que c'est bien, c'est que tu sais que t'es pas chez toi, et au moins c'est clair ! C'est clair dès le départ, et je pense que c'est en ça qu'on se rejoint c'est que on aime pas les leurres. Moi j'aime pas les leurres, et pour moi à l'époque, la famille d'accueil, c'est un leurre. C'était me donner le sentiment d'avoir une famille, de vivre en famille, mais au final à 18 ans ou à 21 ans, cette famille, entre guillemets, va te dire 'au revoir' (...) je me sentais bien qu'en foyer, qu'avec plein d'autres enfants dans ma situation, parce que d'une, j'avais le sentiment d'être un peu moins seule, ça te renvoie ça aussi, quand t'es en foyer t'es pas toute seule alors c'est vrai que quand t'es en famille d'accueil, que tu vois les enfants de la famille qui évoluent dans ce petit monde tout va bien ! Tu te dis mais moi je suis vraiment un cas social. Ça te renvoie cette image de cas social alors que final au foyer au milieu d'autres 'cas soc', comme on dit t'évolues, t'as pas de leurre ! Tout le monde fait sa petite vie tranquillement, t'as pas à subir l'affection ou les gens qui essayent de voilà quoi. » (Anna, 24 ans ; chercheur pair 8).

Des supports électifs

Néanmoins, malgré la volonté de ne pas s'attacher, de nouveaux soutiens peuvent être trouvés, dans le dispositif d'aide avec « LA dernière famille d'accueil » mais aussi avec les professionnel(le)s qui gravitent autour de ces situations, ou encore par la préservation des liens de fratrie.

Pour Anna des supports vont être *in fine* trouvés avec des personnes qui croient en sa réussite

(dans la dernière famille d'accueil, chez le référent Ase qui partage la même culture, ...) et vont soutenir sa préparation à l'âge adulte, la soutenir dans son combat « pour tout simplement vivre » :

« Et par l'éducatrice et par le soutien psy qui m'a beaucoup aidé. Ça on va dire ça a été vraiment le truc, lui il a jamais vu des jeunes qui viennent comme ça (...) parce que franchement, j'avais besoin d'être soutenue. (...) J'étais pas seule parce que j'avais madame C, l'inspectrice, je sentais qu'ils étaient derrière, je sentais qu'ils étaient pas prêts à me lâcher ! C'est « on va faire, tout et tout, A c'est dur oui, y'a tout ces trucs qui arrivent les papiers, la scolarité, au niveau de la scolarité parce qu'il faut que tu te présentes et tu n'es pas sûre de te présenter parce que tu attends les papiers », en même temps mon histoire familiale et tout ça. Ça faisait trop. (...) Et aujourd'hui, je lui passe un coup de fil pour lui dire bonjour. Oui, oui, ça y'en a qui comprennent pas, quand ils ont coupé avec l'ASE, ils ont coupé, c'est fini. Et c'est vrai que, Mais moi j'ai gardé les liens. » (Anna, 24 ans).

De même, chez Angy (20 ans), les supports sont pluriels. Mais bien qu'il évoque des liens avec la dernière famille d'accueil, il compte principalement sur sa sœur :

« Alors, bien sûr les référentes parce qu'elles sont tenues de le faire mais après au-delà de ça, y'a pas grand monde, hein, même la famille, elle a pas vraiment été là, j'dirais presque jamais, en tout cas, pour ce passage-là, et donc c'est pour ça que je suis totalement détaché d'eux donc, voilà c'est un peu, bon après moi ça me fait rien du tout ! Mais non, au-delà de ça, on va dire que je m'y étais un peu préparé seul avec ma petite sœur quand même, parce que elle va elle aussi bientôt, enfin dans un an, passer en contrat jeune majeur. (...) Heu... non pas spécialement, c'est vrai que ma petite sœur, on peut la considérer comme ma jumelle, c'est vrai. On a quand même deux ans d'écart mais voilà on a toujours vécu ensemble, on s'est soutenu. C'est là en fait que ma sœur et moi, on s'est vraiment soutenu, coude à coude, parce qu'on était vraiment, enfin on était réprimandé, mais après j passe les détails, mais voilà. Et c'est à ce moment là où on a été, enfin on a toujours vécu ensemble en même temps, on était dans la même chambre, on parlait toujours ensemble, on se disputait comme frère et sœur, donc voilà c'est tout un tas d'événements, de souvenirs, qui font qu'on a pas envie qu'il arrive quelque chose à sa petite sœur, c'est pour ça qu'elle compte beaucoup pour moi. Après la dernière famille d'accueil que j'ai eu, elle était tellement gentille, que oui, c'est pour ça qu'elle en fait partie en tout cas. Je vais la voir des fois de temps en temps. Ah non, pas d'aide, c'est pour la voir. Surtout là actuellement, elle est assez malade, donc en même temps, c'est pour lui faire plaisir et me faire plaisir aussi. Parce que deux ans, ça a suffi quand même que je puisse être attaché à elle, on va dire. Il s'est vraiment passé des choses. »

De même, Sophie (16 ans) cite des soutiens pluriels (familiaux comme professionnels) même si elle affirme que si elle avait un problème elle le garderait pour elle : « Heu, juste quand les audiences, ils approchent et aussi, j'ai un rendez-vous en fait avec une ethno-psychologue. Tu sais ce que c'est ? Une quoi ? Une ethno-psychologue . (...) Et sinon, si j'vois ma référente, j'ai mangé avec elle j crois y'a deux ans ou un truc comme ça ! Ça fait un peu longtemps ! Et là je l'ai vu hier. (...) Il est un peu, on est un peu en froid avec les éducateurs en fait. On s'entend pas des deux côtés donc chacun fait sa vie. À qui tu en parlerais ? Mes meilleurs amis ! Tes meilleurs amis ? Tes copines, et après ? J'en parlerai pas à ma mère, parce que je pense que ça la déstabiliserait, après je pense que je le garderai pour moi. »

Enfin, Alec (21 ans) évoque un « pote à qui se confier » mais n'avoir nulle part où aller, s'en remettre à la grâce de Dieu et il interroge le dispositif de l'ASE en général :

« Par exemple, imaginez, quelqu'un qui a ses parents ici, il fait ce qu'il veut, s'il a un problème, ses parents ils vont venir, c'est mon fils. Mais moi, je sais très bien que j'ai pas de parents, j'ai rien. Si j'ai un problème qui va venir ? Personne, donc voilà pourquoi je dois, je dois pas suivre les gens là. Mais c'est pas parce que j'ai dit ça que j'ai pas les amis, hein ! (...) Mais moi, je vais aller où ? Si, si, si je

m'accroche pas comme ça, là, je vais nulle part après. Donc, c'est ça. (...) La grâce de Dieu (...)...Oui, oui voilà, j'ai un pote à moi, il est camerounais, C.(...) Des fois, je vais chez lui, je mange chez lui, et puis même avant hier, j'étais chez lui, j'ai mangé la bas, après je suis venu, il est parti me déposer à la maison. Et, il compte pour toi aujourd'hui ? Oui. Parce qu'on était vrai pote, quand on était dans le même foyer aussi ensemble. Oui, on est toujours ami oui. Toujours ami, on est plus qu'ami même ! Bah tu vois ! Plus qu'amis, même. C'est en ce moment qu'on a pas beaucoup de... sinon tous les jours on s'appelle ! Donc en cas de problème, tu te confies à lui ? Même quand je signe le contrat, machin, qu'ils m'ont demandé, c'est qui que tu mets, machin, pour problème, c'est lui que je mets. Et lui aussi, il me met, c'est tout. Hébé c'est bon ça ! (...) L'aide sociale à l'enfance c'est comme des parents au jour d'aujourd'hui, je sais pas moi ! C'est eux qui étaient comme mes parents,» (Alec, 22 ans ; chercheur pair 4).

Des solitaires ?

Ils/elles se décrivent alors volontiers comme des êtres détaché(e)s et solitaires. La solitude apprise à l'âge adulte est parfois valorisée et revendiquée :

« J'ai toujours vécu indépendamment du moins, toujours été solitaire et quand on m'avait imposé certaines règles, donc tout ce qui était objectifs des fois c'était un petit peu lourd et c'est peut-être cette image qui représente le mieux la liberté, entre guillemets, du passage. (...) Je suis beaucoup solitaire, du moins, je suis indépendante, j'ai toujours géré mes choses depuis longtemps toute seule. Donc je prends beaucoup sur moi-même. » (Maëlle, 21 ans).

Ils/elles ont le sentiment d'avoir compris très vite qu'ils/elles ne pourraient compter que sur eux/elles-mêmes :

« Il faut que je puisse me débrouiller toute seule, donc j'ai pas de famille, je vais même pas dire une tante ou comme on dit souvent ici, c'est un mineur isolé avec une tante cachée quelque part. Non, j'avais personne. Et je vais pas dire à mes grandes sœurs, oui voilà, surtout que j'ai pas eu une relation très... avec elles. Alors il vaut mieux que je me dise, je me prépare, j'avais peur de l'après où je me dise, je pourrais pas, je pourrais pas m'acheter de quoi manger, de truc, si j'ai pas l'argent. Donc tout l'argent qu'on pouvait me donner, je disais mais tant que vous me payerez de quoi manger, le reste de l'argent je le mets de côté ! » (Anna, 24 ans)

De plus, le sentiment de différence avec les autres jeunes non placés peut être vifs. Ils/elles peuvent avoir l'impression d'être dans « un contexte de vie totalement différent des autres » ou d'avoir vécu des choses qu'ils/elles les ont fait avancer à un autre rythme : « *Différente dans le sens peut-être, avoir vécu plus de choses pour... dans ce, du moins avoir connu plus de chose dans la vie et avoir connu des expériences qui font avancer, mais différente... » (Maëlle, 21 ans).*

Ces jeunes se présentent comme des individus auto engendrés qui ont construit par eux-mêmes leurs valeurs et leurs parcours : « *les valeurs, je peux dire, elles viennent de moi-même ça, par rapport à moi-même » (Alec, 21 ans).*

Ils/elles puisent leur énergie dans la dureté des conditions qu'ils/elles ont connues durant leur enfance et dans la volonté de combattre ces conditions :

« L'énergie vient d'avant. Cette énergie, je pense que c'est, elle résulte en fait, de tout ce qui s'est passé avant, en famille d'accueil, depuis mon plus jeune âge parce que faut le dire quand même, la plupart des jeunes qui sont à l'ASE ont eu une vie assez particulière, très compliquée, très difficile, à vivre (...) , souvent les parents ils sont divorcés, donc bien sûr ça implique un week-end chez maman, un week-end chez papa, donc voilà ça tout ça, ça se construit, après y'a l'enfant qui se construit lui-même. (...) ça

nous donne en fait cette envie de, d'être un peu responsable et enfin, responsable de soi-même tout simplement et je trouve que c'est ça qui résume bien, cette énergie qu'on a nous, enfin pour pouvoir entamer ce contrat jeune majeur. Et des fois, on a presque une plus grande énergie, on a presque plus envie de travailler, de se donner à fond, de voilà, et bah non, parce que on va nous fermer des portes, parce qu'on est à l'ASE, parce que c'est des enfants qui sont issus de la diversité, de enfin c'est populaire. » (Angy, 20 ans)

Ils/elles peuvent aussi puiser leur énergie dans la volonté de ne pas décevoir ceux qui ont cru en eux/elles qu'ils/elles prennent alors pour témoin à leur existence et leur réussite.

Un projet scolaire, comme stabilisateur

Dans ces parcours, la recherche de la stabilité passe par le projet scolaire et par le maintien d'un objectif, d'un cap professionnel qui stabilise le parcours et donne le sentiment d'un accomplissement, comme cela a pu être exposé dans la partie sur la scolarité. Dans leur parcours scolaires, ils/elles cherchent à se distancier des contre-modèles perçus dans les foyers.

Etre acteur de l'aide

Ce parcours peut induire deux types de rapport à l'aide. Pour certains, il conduit à une difficulté de recours à l'aide : « *Non, j'ai du mal à demander de l'aide vis-à-vis des autres, donc j'essaie de me débrouiller par moi-même* » (Maëlle, 21 ans). D'autres oscillent entre l'idée qu'il est facile de demander de l'aide, que l'aide est présente ou qu'ils/elles ne peuvent se débrouiller que par eux/elles-mêmes.

Mais tous les jeunes de ce groupe partagent en commun de se positionner comme acteur de l'aide. Ils/elles évoquent ne pas aimer qu'on fasse les démarches à leur place :

« Ce que j'trouve facile, c'est en tout cas c'que j'trouve pas compliqué pour moi de faire, voilà appeler d'un endroit à un autre, prendre rendez-vous, faire des démarches, savoir que voilà j'dois aller là ou là, pour, faire telle ou telle démarche, euh, pour moi ça m'va, j'peux m'déplacer sans aucun problème, organiser mon planning sans aucun problème (...) enfin, je, j'sais, on me l'a pas appris peut-être, parce que c'est dans mon caractère, j'suis quelqu'un qui cherche de par moi-même, j'aime pas, c'est pas qu'j'aime pas qu'on m'guide, mais j'aime bien, voilà qu'on m'amène pas tout sur un plateau parce que je sais qu'ils seront pas toujours là, ..., j'ai toujours eu ce comportement-là, depuis toute petite en fait. » (Roselyne, 21 ans)

Dans ce parcours, l'autonomie demandée et soutenue est vécue positivement. Toutefois les soutiens sont aussi valorisés.

Les qualités qui sont alors valorisées dans la relation éducative sont la confiance réciproque, le soutien, l'attention, l'écoute, l'observation sans jugement, la liberté laissée, la capacité à identifier les problèmes et à y remédier :

« Les personnes qui m'ont aidée, moi j'ai eu mon assistante sociale, du coup, ma référente, j'ai eu le psychologue de l'ASE, qui travaille avec, les assistantes sociales. Et ce sont des personnes qu'ont été vachement présents, très très attentifs, à mon parcours, à ma vie familiale, aux problèmes que j'avais, ils ont pris leur temps, ils m'ont observée, et, fait avec mon caractère sans m'juger, c'est-à-dire, qu'ils savaient comment j'étais, et, euh, euh, ils ont tissé des liens, et voilà, sur la confiance, sur plein d'choses, et sans m'juger et sans vouloir faire à tout prix que j'change, de comportement ou de caractère pour rentrer dans un moule, euh, non, euh, tous les projets qu'on a mis en place, euh, toutes les aides qu'ils m'ont données ou, toutes les étapes que j'ai pu passer, c'est tout simplement parce que j'avais confiance en eux et qu'ils avaient confiance en moi, et ils ont été à l'écoute, tout simplement, voilà ils ont fait leur travail, et même quand ça allait pas, et qu'y avait des dysfonctionnements, ou quoi que ce soit, il ont toujours essayé de

remédier pour trouver une solution. » (Roselyne, 21 ans)

Anna insiste quant à elle sur l'empathie « *elle souffrait avec moi* », l'engagement qui dépasse la dimension professionnelle du travail « *elle comptait pas ses heures* », la recherche constante d'astuces et de solutions « *Elle trouvait toujours les astuces* », la transparence « *y avait pas de surprises* », l'association au projet « *Elle t'a réellement rendu actrice de ton projet* », la reconnaissance réciproque « *tu te sens exister quoi* », le faire avec « *elle me montrait, elle me disait on fait comme ça, tu y vas, tu vas sur tel site. On va sur tel site dans son bureau* » « *allez tape, tu écris, tu marques* », vraiment c'était ! », l'accompagnement individualisé mais dans un collectif de travail : « *Moi c'est ça que j'ai beaucoup aimé, elle était ma référente mais ça n'empêchait pas qu'elle avait construit la relation de manière que je me suis ouverte aux autres éducateurs* ».

Anna insiste également sur la nécessité d'avoir accès à son dossier et son histoire : « *J'ai tout consulté. De toutes façons elle me cachait rien, puisque je faisais tout avec elle. Non mais elle me cachait rien, donc tout ce qu'on pouvait écrire ou rédiger...* »

Etre déjà adulte : un passage entre préparation et anticipation

Les jeunes de ce groupe expriment l'idée d'avoir été adulte très tôt, d'être passé directement de l'enfance à l'âge adulte. Ceci est lié au fait qu'ils/elles ont souvent du assumer très tôt des responsabilités importantes dans leur famille d'origine. Se sentant prêt, le passage à l'âge adulte est perçu comme une transition :

« Ah ça, non ça justement, je m'y suis préparé seul. Y'avait ma petite sœur, quand on était en famille d'accueil, on parlait beaucoup et on parlait beaucoup de l'avenir c'est vrai et on se disait qu'un jour on va partir et on réfléchissait à ça et, on était enfant, donc on parlait en rigolant des choses comme ça, sauf que ce qu'on disait c'était vraiment important et au final on pensait déjà acheter notre maison et comment on allait faire notre maison, et bah ça nous a permis nous de se questionner déjà à cet âge-là sur qu'est-ce qu'on allait faire après quand on allait être seul sans les parents, vu qu'on était déjà sans les parents, on avait déjà une sorte d'autonomie, on était déjà préparé psychologiquement à être détaché de la famille. Donc, nous ça nous a permis en fait, pendant tout ce moment en fait de se dire aux alentours de 12 à 16 ans de se préparer à comment dire, à être prêt en fait à subir toutes les contraintes de la vie, quand on est... bah seul on va dire ! (...) Mais, voilà nous on a tout cet accompagnement qui, permet de construire un peu notre avenir et j'ai envie de dire, on est pas abandonné comme ça dans la vie active. On a vraiment des référents qui sont là pour nous, donc non pour moi, le mot « transition », c'est celui qui reflète bien le » (Angy 20 ans)

Leur passage à l'âge adulte s'est fait avec un mélange de préparation et d'anticipation. Dans leur discours ils/elles oscillent entre l'idée de s'être préparé et d'avoir été préparé :

« Je pense que j'étais déjà une adulte. La seule chose qui me manquait c'était au niveau financier. C'était le matériel plus. Parce que dans ma tête, non, moi j'étais déjà assez prête pour vivre ma vie à l'extérieur du dispositif, sauf qu'il fallait juste les sous, le logement aussi. Mais, si j'avais tout ça, j'étais tranquille. (...) Mais je me préparais, malgré le truc, je me préparais déjà (...) En fait, quand j'ai fait mes cartons, en fait quand j'ai trouvé l'appartement, ah là, j'étais je pouvais partir parce que j'étais prête. J'étais prête parce que j'ai, on va dire, vu que j'étais déjà installée ici, et que j'étais toujours prise en charge. » (Anna, 24 ans)

Néanmoins, malgré leurs fortes capacités adaptatives et anticipatives, le fait de n'avoir jamais de répit, peut amener les jeunes de ce parcours à bout de souffle : « *J'ai même pas eu besoin de le dire, c'est mon éducatrice elle-même qui l'a dit, je sais Anna, je sais ce que tu penses qu'il faut qu'on te laisse souffler, mais tu sais on peut se reposer* 'Et ça c'est horrible. On peut pas. Quand t'es à la DDASS, y'a plein de

choses que tu peux pas. T'as pas le droit de te projeter trop loin, parce que tu sais jamais ce qui va arriver, t'as pas le droit de souffler » (Anna, 21 ans ; chercheur pair 8)

Un parcours entre accomplissement et planification

Dans leur rapport à leur propre parcours, les enquêtés soulignent que c'est un parcours qui leur a permis d'avancer : « *Heu oui parce que maintenant c'est du passé et que c'est pas des choses qui m'ont mis mal dans la vie, au contraire, ça m'a fait avancer donc.* » (Maelle, 21 ans).

Ils/elles définissent leur parcours comme un « accomplissement » qui leur apporte une grande fierté : « *Ah oui... pour moi je vais dire c'est un accomplissement. Un accomplissement. Parce que là, c'était tout le travail, tout le travail effectué par, j'étais très contente. Je pense même l'équipe était contente de ce qu'ils avaient accompli. Je pense, parce qu'on est parti de très loin. Et toi, c'est important ? J'étais fière. Et je crois que c'est plus important pour toi de leur prouver, de les rendre fiers.* » (Anna, 24 ans ; chercheuse pair 8)

Ayant eu tellement l'habitude de tout anticiper, de tout planifier, les projets futurs comme celui de trouver un mari peuvent prendre des allures de réalisation d'objectifs sur un contrat jeune majeur :

« Mes projets, ils ont déjà commencé à aboutir, puisque mon mari aujourd'hui je l'ai rencontré quand j'étais encore placée et c'était une relation à distance. (...) Mais quand je l'ai trouvé c'était pas pour... quand on est sorti ensemble, après il m'invitait en Afrique, moi c'était aussi un moyen d'avoir une attache en Afrique. Et de me dire au moins quand j'y vais, c'est vrai que c'est compliqué d'aller dans ma famille, j'ai au moins quelqu'un avec qui je vais pouvoir, qui va me présenter un peu la ville. Finalement, je me suis bien fait avoir, donc... et ça a été un gros, gros soutien dans ma vie. Un gros soutien, il a su m'apporter ce que les autres m'ont pas, il a su me comprendre, m'accepter telle que j'étais, mon histoire, mes problèmes... Ma relation, mon mari et tout, ça a été un projet (...) Ah oui, là je peux ! Oui, non, il faut la vie, il ne faut pas tout le temps planifier tout, penser ! » (Anna, 24 ans)

Le passage à l'âge adulte dans la précipitation : Lorry, Camille (2) « un stop »

Ces jeunes ont le même profil que les précédents mais contrairement à eux, ils n'ont pu trouver durant l'accueil que peu de personnes ressources pour soutenir leur parcours. Ils/elles ont l'impression de ne pouvoir compter sur personne et de ne compter pour personne. Ils/elles font état d'un vide affectif à 18 ans et ont été parfois jusqu'à des tentatives de suicide.

Le passage à l'âge adulte se passe dans la peur, l'incertitude et la précipitation. Il se traduit souvent par un clash et le fait d'être « viré de l'établissement ». Certains jeunes comme Lorry face à cette situation, cherche à reprendre la main et à faire ses cartons avant d'être mise à la porte pour choisir le temps de son départ.

Le groupe de pair ou des rencontres amoureuses sont alors les principales sources de soutien. Le passage à l'âge adulte est perçu non pas comme une transition mais comme un arrêt, un « stop » avec parfois aussi la recherche d'un nouvel élan dans un départ à l'étranger.

L'idée d'avoir été oublié dans l'aide peut aussi être partagée par les jeunes aux « liens suspendus ».

« Les liens suspendus » : le passage à l'âge adulte entre accompagnement et oubli (15)

Ce troisième groupe correspond pour moitié aux enfants entrés à l'aide sociale à l'enfance autour de 9, 11, 12 ans, ou ayant connu des allers et retours entre la suppléance et leur famille d'origine

et pour moitié aux enfants ayant été accueillis tardivement (après 14 ans). Il s'agit du groupe ayant connu le plus de déplacements : plus de trois lieux d'accueil (et plus de 5 pour certains) pour 11 d'entre eux. Tous ont connu une prise en charge dans un ou des foyers et 6 d'entre eux une multiplicité de types de lieux d'accueil. Si des supports sont identifiés, ils sont peu personnalisés, plus successifs que cumulatifs et peu pérennes. Ils/elles sont actuellement majoritairement dans des formations courtes ou sont insérés dans des emplois à faible qualification. Pour ces jeunes, au parcours erratique, le passage à l'âge adulte a pu se faire, selon les rencontres opérées dans le dispositif, dans l'accompagnement ou dans l'oubli.

Le passage à l'âge adulte dans l'accompagnement (6) : Aziz, Jack, Vestislav, Elise, Idriss, Dora

Idriss (16 ans) est arrivé en foyer à 5 ans, a fait un retour dans sa famille puis est revenu à 11 ans dans le dispositif d'aide. Il a connu trois lieux d'accueil. Vestislav (18 ans) est arrivé à 12 ans et a connu deux lieux d'accueil. Jack (24 ans) est arrivé à 14 ans et a connu trois lieux différents. Dora (23 ans) est entrée dans le dispositif à 15 ans puis à nouveau à 17,5 ans, elle a connu un foyer et un lieu de vie. Elise (19 ans) est entrée à 17 ans et a connu trois lieux également. Azziz (20 ans) est une jeune mineur étranger isolé, arrivé lui aussi tardivement. Pour ce premier sous-groupe, l'expérience de l'aide sociale à l'enfance est une expérience qui reste ponctuelle, mais dont ils/elles parviennent à tirer profit du fait de l'accompagnement dont ils/elles ont bénéficié.

Des récits plus linéaires et plus courts

Par rapport aux autres, les entretiens sont plus courts et plus linéaires. Peut-être ont-ils/elles une plus grande maîtrise de leur histoire, ce qui permet de la mettre en forme linéairement ? Ce sont des récits aussi plus en retenue et moins personnels.

Etre au calme mais pas toujours en sécurité

Pour ceux qui ont été acteurs/trices de leur entrée dans le dispositif, ils/elles perçoivent leur prise en charge comme un moment d'accalmie, de mise à l'abri. Au-delà des déplacements objectifs, la stabilité perçue est ici associée au sentiment « d'être au calme », après avoir subi beaucoup de maltraitances : « *Parce que j'ai dit que j'avais subi beaucoup de maltraitances dans le, enfin dans toute ma vie d'avant ! C'est la première fois, où, pour moi c'est la première longue période où c'est le calme, voilà* » (Elise, 19 ans). Pour d'autres, l'entrée dans le dispositif d'aide n'a pas été acceptée d'emblée. Ils/elles ont dû apprendre à se réappropriier les raisons du placement et canaliser leur colère. Lorsqu'une instabilité est perçue, elle est liée au sentiment que rien n'était défini à l'avance dans leur parcours : « *Ouais, instable, parce que rien n'était sûr jusqu'à la fin* » (Jack, 24 ans). D'autres décrivent leurs parcours à la fois comme stable et instable : « *Je dirais qu'il y a des deux en fait. Je sais pas si je regarde, par exemple, si j'prends les 5 dernières années y'a eu des ruptures et de la stabilité. C'est pas tout l'un ou tout l'autre en fait.* » (Dora, 23 ans)

Par ailleurs, même lorsque la suppléance est associée à une mise à l'abri, ils/elles ne se perçoivent pas toujours en sécurité dans leur lieu d'accueil : « *Sécurisant, pas toujours. Pas toujours, y'a eu plein de choses qui se sont passées au foyer qui... n'étaient pas tout le temps en sécurité, enfin, mais j'ai su me protéger on va dire. Jusque-là, j'ai pas fumé, je bois pas donc j'ai pu me protéger par rapport à plein de choses que j'aurai pu, avec les problèmes que j'ai eu, me mettre à faire pareil.* » (Vestislav, 24 ans). Pour certains, le foyer représente la première rencontre avec la criminalité et conduit à une violence redoublée.

Un sentiment d'intégration mais suite à une adaptation

Toutefois, ils/elles se sont sentis relativement intégré(e)s à leur lieu d'accueil (mieux qu'à la société en général), même si cela leur a demandé un temps d'adaptation en sortant de leur « cocon familial » :

« Heu, non en fait c'était dans le foyer pour mineur, donc pffou... je me suis retrouvée avec plein de jeunes du même âge, oulala ! J'ai eu très peur ! Mais en fait ça s'est très bien passé, et non ne fait, enfin, y'a pas eu de problème en fait. Ça s'est toujours super bien passé, ouais, j'ai un bon souvenir. Ah c'est super. Et, est-ce que tu te sens intégrée dans la société en général ? Pas encore, pas encore. Quand je travaillerai je me sentirai totalement intégrée dans la société » (Elise, 19 ans ; chercheur pair 5).

« Et dans la société tu t'es sentie intégrée ? Dans la société, ça c'est autre chose, après. Oui et non. Ça dépend où on est, voilà t'es intégré, j'sais pas quand t'es au travail tu te sens intégrée. Quand tu rentres chez toi, est-ce que tu l'est vraiment ? Peut-être quand t'es dans la rue, est-ce que t'es intégrée ? J'sais pas. Quand t'es à l'école oui, parce- que bon voilà, tu fais partie du monde des étudiants. Après voilà j'sais pas, ça c'est des questions, j'sais pas. » (Dora, 23 ans ; chercheur pair 4)

Géographie des liens : des soutiens polymorphes mais peu personnalisés

Ils/elles sont parvenus à trouver dans le dispositif d'aide, des soutiens (amicaux, professionnels), ressources dans la réalisation de leur projet. Mais ces soutiens sont plus décrits collectivement que nommés personnellement.

Ainsi Vestislav (18 ans) évoque sans les nommer personnellement ses amis et sa référente ASE qu'il voit régulièrement : *« Plein de personnes, que je citerai pas. Des amis, ma référente ASE, des fois qui m'aide, que j'appelle quand j'ai besoin d'un renseignement, elle m'aide, elle me donne des adresses et des amis, aussi »*.

Elise (19 ans) évoque comme soutien « sa psy » de l'hôpital, ses amis, sa mère, son copain et les éducatrices du lieu d'accueil *« Pour moi, mes éducatrices, c'est mes petites mamans (...) Et je pense que même au point de vue moi, enfin psychologiquement c'est quand même important de savoir que je suis pas toute seule, que j'ai les éducatrices et c'est, on va dire, une bouée de sauvetage, quoi »*.

Seul Jack (24 ans) évoque « sa psy », par son prénom d'ailleurs, avec qui il a bénéficié d'une écoute personnalisée : *« Arrivé ici, il y avait des réponses, si tu veux. Et y'avait N, mine de rien, parce que je, c'est pas tous les jours où tu peux parler à quelqu'un, tu vois ? Quelqu'un que son travail c'est de t'écouter, de comprendre et d'analyser, t'aider à porter toi-même des éléments de réponse. Tu vois à tes propres questions. Et ça, moi personnellement ça m'a aidé. J'avais beaucoup de questionnements, des, des trucs comme ça et puis, ouais, c'était enrichissant. »*

On peut faire l'hypothèse que s'ils évoquent ces soutiens de manière collective sans les personnifier, c'est qu'ils ont eux-mêmes bénéficié d'une aide plus collective qu'individualisée : *« Et préparé, pas vraiment, parce que y'avait, on était 10 jeunes et y'en avait plein, qui, bon les éduc's ils étaient deux j'crois par jour et un le soir etc. et puis, ils pouvaient pas s'occuper jeune par jeune en fait. J'avais des choses à apprendre, mais ils essayaient d'apprendre à tout le monde la même chose. »* (Vetislav, 24 ans)

Les qualités appréciées dans la relation éducative

Ils/elles ont apprécié néanmoins d'être « libres et autonomes » dans cet accompagnement tout en bénéficiant d'un « suivi » et en étant « cadrés » : *« Ben, c'est bien parce qu'en fait on est assez libres, euh,*

en fait on est assez autonomes, euh, sur le groupe, on n'a pas toujours quelqu'un derrière nous, voilà, j'trouve ça, j'trouve que c'est positif. » (Idriss, 16 ans). Les qualités appréciées dans la relation éducative sont le « respect », « le non jugement », « l'écoute », « l'empathie », « l'humanité », « la passion d'apprendre de l'humain », « être soi avec ce qu'on a appris », « la liberté laissée ».

Toutefois, ils/elles perçoivent cette aide, avant tout comme une aide professionnelle, et ne veulent, par conséquent, pas trop s'engager personnellement, car ils/elles anticipent la fin de la relation, ou son caractère prédéfini par un cadre précis. Ils/elles préfèrent alors se confier à des ami(e)s :

« Éducateurs ? Oui aussi. Ils sont toujours là quand il faut, mais j'essaie de me débrouiller plus tout seul, et avec des amis. Parce que eux, ils ont déjà une famille, donc j'ai pas envie de les embêter, mais quand j'ai pas le choix, bah j'y vais, je vais pas leur demander tout le temps comment on fait ça. J'essaie de demander des renseignements à des amis, c'est plus simple pour moi. » (Vetislav, 18 ans) ;

« ça dépend, parfois aux éducatrices, mais pas, en fait avant je me confiais plus aux éducatrices et plus le temps passe, et moins je me confie parce que, en fait je me dis que, enfin ça va paraître bizarre ce que je dis parce que c'est leur boulot, mais en fait moi en fait ça me... ça me... comment dire, en fait j'ai l'impression que ça les saoule un peu que je me confie. Même si je sais que ça les saoule pas, mais moi à l'intérieur je me dis ça. Et je me dis qu'un jour je les aurais plus, donc, autant apprendre à plus se confier à elles maintenant, même si je le fais quand même de temps en temps, mais beaucoup moins qu'avant. » (Elise, 19 ans).

D'autres regrettent l'absence de cette dimension personnelle : *« Non c'est un travail pour lui ! C'est des horaires. C'est un travail avec des horaires, et des gens comme ça malheureusement j'ai en beaucoup. Parce-que, quand tu travailles dans le social, dans ce genre de structures, surtout, il faut, tu travailles avec de l'humain, donc tu peux pas faire comme si t'étais à Franprix, Lidl, c'est impossible ! »* (Jack, 24 ans).

Mais ils/elles ont confiance dans la pérennité de ces soutiens, même si rien n'assure cette pérennité : *« Heu... les éducateurs ? J'ai quitté la MECS, le foyer, c'est plus pareil, j'ai plus la même relation avec eux. J'ai une relation, entre guillemets, plus amicale maintenant que j'ai eu, avec certains, je suis toujours ami et je demande toujours. On m'a dit, si t'as un problème, un conseil, je suis là, tu peux compter sur moi, tu m'appelles et on te donne des conseils, si t'en as besoin »* (Vetsilav, 18 ans).

Un lien distendu puis réactivé avec leur famille d'origine

Même si le placement a, dans un premier temps, distendu le lien avec leur famille d'origine, ils/elles ont pu, dans la majorité des cas reprendre le contact avec leur famille lorsqu'ils/elles avaient suffisamment évolué(e)s pour être eux-mêmes à l'initiative du lien : *« Je dirais pas que ça a facilité mais... en fait ça a pas facilité parce que ma mère a toujours des méfiances envers l'ASE. J'ai pris ma décision mais elle [ma mère] considère qu'on aurait pas dû accepter ma décision. Donc pour elle, elle les voit un peu comme des ennemis qui enlèvent leurs enfants à leurs parents. Mais après c'est mon évolution je pense qui a fait que ça a facilité nos relations, voilà. »* (Elise, 19 ans)

Il en va de même pour Jack (24 ans) qui évoque avoir retrouvé une structure familiale, après un temps de rupture, quand il a pu être lui-même à l'initiative du lien : *« Ça les a distendus. Voire rompus la première année. Ouais, parce que du coup, y'avait plus de de visite. J'crois qu'on a pas eu le droit de visite pendant un an, un truc comme ça, donc ça a contribué tout ça. Du jour au lendemain, 'mon père il est où ? Comment j'peux parler ? ' Et puis, ouais, c'était super compliqué. Et avec ton petit frère ? Avec mon petit frère aussi, une rupture. Une rupture, parce que tu sais, j'en voulais à tout le monde ! Mais ton petit frère, il a été placé aussi ? Ouais. Il a deux ans de moins que moi, et à l'époque, je lui en voulais aussi. J'en voulais à tout le monde. Je me suis pas fermé mais j'ai pas cherché quoi. Bon mon père c'est parce qu'il y avait une interdiction, mais mon frère, et puis on était pas dans le même groupe, donc du coup, il faisait ses trucs, j'faisais mes trucs. Et aujourd'hui ? Oh aujourd'hui, on est très proche, ouais ! Avec ton petit frère ? Ouais, très proche. Et avec*

ton père ça va ? On est.. pff, ouais, c'est peut-être cliché, mais t'sais la culture à l'Africaine, on est pas câlin, tu vois ce que je veux dire.. On est très proche aussi ! Quand on se parle, qu'on se voit, on fait que de se marrer et tout, mais on s'appelle pas tous les jours. Mais c'est surtout que j'ai grandi et que j'ai, comment dire, j'ai pris l'initiative d'aller moi-même au-devant des choses. Des choses, des gens, organiser des trucs, donc tu vois. Fédérer des gens, dans la famille tu vois.(...) Ouais, on a vraiment, on a résolu ce problème. Il y a toujours des questionnements t'sais, y'en aura toujours. Mais on est vraiment, on est vraiment retourné dans cette structure familiale quoi. Que t'as un problème t'appelles ton père, il est là dans 20 minutes, quoi, tu vois ? » (Jack, 24 ans ; chercheur 3)

Tandis que Dora a pu, pendant son accueil, comme pendant la transition à l'âge adulte, rester à proximité de sa famille, et notamment de ses sœurs, ce qui a joué un rôle de support pour elle : « J'savais que j'avais ma famille à côté, on habite tous R, donc pour moi ça changé pas énormément de choses, ça changeait juste que j'habitais plus toute seule, donc c'était juste ça en fait. Mais en soi ça me changeait pas beaucoup, parce que comme je te disais franchement ma famille, je la vois vraiment tout le temps, c'est tous les jours où on s'appelle, donc voilà c'est pas comme si j'passe du tout à rien ». (Dora, 23 ans)

Ceci serait sans doute aussi à relier aux problématiques familiales initiales, mais nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments sur ces dernières pour le faire.

Un fort sentiment de différence par rapport aux autres jeunes non placés

Ils/elles ressentent fortement un sentiment de stigmatisation et de différence par rapport aux autres jeunes non placés, sentiment qui semble redoublé par leur entrée tardive dans le dispositif et leur prise en charge institutionnelle : « Je dirais que c'est ma relation aux gens qui est dure à gérer pour l'instant. J'ai... enfin j'sais pas, par exemple, inviter des gens chez moi c'est compliqué. Quand je dis que j'habite seule, que j'ai un studio, on est jeune, les gens sont là 'ah on peut venir chez toi, on peut faire la fête !', des trucs comme ça, et en fait moi j'ose pas leur dire non, 'parce que si tu viens, je suis dans un foyer ! (rire). Tu vas pas faire ce que tu veux, tu vas pas dormir chez moi, 23 heures c'est fini' (...) Et oui, un truc qui... me gêne à l'heure actuelle, c'est par rapport à, en fait à mes amis, qui sont hors, qui sont pas placés et en fait le truc qui me gêne le plus en tout cas, c'est le fait que les jeunes qui ont mon âge qui sont pas placés et qui vivent encore chez leurs parents, ils vivent dans un monde totalement différent et en fait c'est dur de se sentir compris. Parce qu'ils comprennent pas en fait, c'est... après c'est pas tous mais bon ils vivent chez leurs parents c'est un cocon doré donc ils se disent pas mes jours ils sont comptés, j'ai ma lettre à faire, ils se disent pas j'ai ça... enfin, c'est quand même, voilà, plus compliqué ». (Elise, 19 ans).

Ce sentiment entrave leurs relations quotidiennes d'autant plus qu'ils/elles ressentent fortement le décalage entre les conditions de vie et les préoccupations des autres jeunes non placés et leurs propres préoccupations qui les ont amenés à se construire différemment, à se poser des questions plus précocement : « Oui. Oui, parce que tu vis des choses, qu'ils vivront peut-être jamais, des expériences, plein de choses, plein de choses que tu vis que tu penses, qu'eux ils pensent pas, parce que nous, on vit seul à partir de 18 ans, ça dépend, 18 ans et tout, mais on doit penser au budget, garder de l'argent, aller faire nos courses, faire à manger, etc. alors qu'eux ils rentrent, ils ont tout dans la main et ils se plaignent toujours.... je sais pas comment dire... (...) J'ai beaucoup, oui, j'ai beaucoup évolué, je vois ça par rapport aux jeunes, enfin aux jeunes et aux amis de l'extérieur que je connais. Je vois, que je réfléchis pas pareil, je réfléchis déjà, on va dire comme un adulte. Je me pose plus de questions qu'eux. (...) Un petit peu par rapport à certains, parce qu'au niveau du mental, comment, comment tu réfléchis, comment tu poses des questions, eux ils se posent sûrement pas ces questions-là. Peut-être plus tard, mais nous on se les pose déjà à 18 ans. Mais eux peut-être qu'ils se les poseront après. Quand ils seront en appart' ou seul. Nous on se les pose avant, il y a des questions qu'on se pose avant. On devient plus mature. » (Vetislav, 18 ans).

Inversement dans ces parcours, les autres jeunes placés, qui ont traversé les mêmes difficultés

peuvent représenter une famille électorale et des soutiens : « Ouais, amis proches du foyer, j'en ai...j'en ai 3. Là-bas, on vivait H 24, 7 sur 7 ensemble. J'ai gardé des liens (...) Tu vois, c'était vraiment...c'est un autre rapport. Donc ça crée d'autres liens tu vois. Ce que les amis, que j'ai à l'ancienne, pareil, on se voit vraiment rarement mais c'est limite... pas fusionnel mais voilà quoi. Et puis, t'sais, quand t'as vécu une histoire, et que tu peux parler à quelqu'un qui sait exactement de quoi t'es en train de parler, c'est quelque chose aussi ! » (Jack, 24 ans)

Des affects positifs, supports dans la réalisation des projets

Il reste que ces jeunes ont eu le sentiment d'être soutenus et entourés par leurs amis et les professionnels dans la réalisation de leurs projets ce qui a représenté une source importante de motivation : « Selon moi je suis assez soutenu, on va dire. Parce que j'ai un petit peu d'aide, quand je demande, j'ai un petit peu d'aide de partout. Pour moi, personnellement, j'ai été assez soutenu, enfin c'est pas ça le problème en fait. Pour être soutenu je suis, quand j'ai des petites questions, des problèmes, je demande et on m'aide. » (Vestislav, 18 ans).

Un recours facilité à une aide identifiée comme professionnelle

Même s'ils/elles avaient auparavant l'habitude « d'intérioriser beaucoup de questions » (Jack, 24 ans), ils/elles ont à présent un recours facilité à l'aide. Ils/elles ont appris avec le temps à en tirer le meilleur parti, même s'ils/elles souhaitent aussi montrer qu'ils/elles peuvent se débrouiller seul(e)s. On est ici dans le rapport distancié à l'aide identifié dans la partie 4.1 : « Oui ! enfin moi quand j'ai besoin d'accompagnement je le demande. Je demande, j'appelle, quand j'ai besoin de quelque chose, je les appelle, je les heu... harcèle, non, mais je les appelle, je les contacte et si je vois qu'il y a pas de réponses dans 2 jours, je rappelle encore, encore et encore jusqu'à ce qu'ils me répondent (...) Mais, des fois, des fois, j'essaie de me débrouiller par moi-même, pour lui montrer que j'ai pas tout le temps besoin d'elle. » (Vestislav, 18 ans).

Ils/elles ont eu l'impression, grâce à l'aide reçue, de reprendre la main sur leurs parcours : « On a pas toujours toutes les cartes en mains, mais si on le demande aux autres personnes, à des personnes à qu'on peut demander des conseils et tout ça, on peut les prendre petit à petit » (Vestislav, 18 ans).

Le renouvellement de leur contrat, de 6 mois en 6 mois, est suspendu à la réalisation des objectifs assignés. Les jeunes ont intériorisé la contrepartie, d'avoir à faire la preuve de leur démarche, et devancent parfois les demandes : « À la signature du contrat jeune majeur, on a des objectifs à atteindre. Et on voit régulièrement notre référente, moi c'est une fois par mois à peu près, enfin, je l'ai aussi au téléphone des fois. Donc, je l'ai tout le temps, une fois par mois j'essaie de la voir et faire un petit point pour voir où on en est par rapport aux objectifs que je dois atteindre, qu'on a fixés à la signature du contrat (...) Quand je lui dis oui, je sais que je dois lui prouver des choses et je lui dis oui, je l'ai fait, j'ai fait ça. J'attends pas qu'elle m'appelle, qu'elle me demande, « est-ce que tu l'as fait ? », je l'appelle avant pour lui dire « oui je l'ai fait, j'ai accompli, ce que vous m'avez demandé, je l'ai fait » (Vestislav, 18 ans). Une fois sortis, ils gardent les traces de cette socialisation institutionnelle : « j'les gardais tout le temps mes tickets de caisse après tu vois, j'en faisais rien mais je les gardais » (Jack, 24 ans).

Un passage à l'âge adulte vers plus de liberté

Pour certains, le passage à l'âge adulte est perçu comme non précipité et même souhaité pour acquérir plus de liberté : « Pas précipité parce que c'est moi qui l'ai voulu c'est moi qui l'ai souhaité de partir, parce que j'en pouvais plus, y'avait plein de choses qui me faisait craquer » (Jack, 24 ans). Ainsi pour Jack, la fin du contrat jeune majeur représente « la fin d'une chose et le début d'une autre », sur laquelle « il ne s'est pas attardé » : « J'ai dit merci pour tout et puis... et puis, j'viendrai bouffer à l'occasion ! ». Pour Elise cela signifie une « libération » mais aussi ne plus être « tributaire » de la société. Pour

d'autres, le passage à l'âge adulte est perçu comme « un grand pas ». Devoir se débrouiller seul à 21 ans, est perçu comme trop « rapide » et trop « court » et comme une coupure dans les apprentissages. De plus, cela peut les exposer au vécu d'une solitude importante, notamment après avoir pris l'habitude de vivre en collectivité : *« la solitude un petit peu, parce que comme j'ai l'habitude d'être tout le temps en collectivité, et quand je sortais de ma chambre, je voyais que du bruit et ils couraient partout et là quand tu sors, tu vois il y a personne qui te calme, enfin qui essaie de te calmer, tu vois personne, c'est plus comme avant. C'est pas tu te réveilles à midi, tu vas à table et tu manges, tu dois te faire à manger, plein de choses »*. (Vetislav, 18 ans). Ainsi Vetslav souligne que pour ceux qui aiment les défis, ça peut les rendre plus forts, d'autres vont avoir peur, stresser, ils vont chuter, ils vont laisser tomber. Il souhaiterait que la prise en charge puisse perdurer jusqu'à 25 ans. Dora partage ce point de vue. Toutefois, elle souligne que le risque est de jamais se sentir prêt : *« 21 ans, ...je crois qu'on est jamais prêt en fait et c'est pour ça qu'il y a une limite parce que sinon je pense qu'on est jamais prêt »*.

Un rapport à leur propre parcours sans regret

Peu évoque leur rapport à leur propre parcours. Pour Jack, « c'est du passé ». Dora souligne « que la vie continue après ». Seule Elise le fait, elle dit ne pas avoir de regret même si elle aurait préféré éviter la prise en charge. Elle souhaite à présent construire sa propre famille : *« le moment où je m'assumerai seule où je commencerai à construire mon cocon à moi, et pourquoi pas le cocon où je ferai ma famille à moi, et où je pourrai les élever, enfin ça ça serait mon rêve ! »*. Il reste que dans ces parcours, les jeunes semblent plein de questionnements identitaires qu'ils/elles n'ont pu soulever et auxquels ils/elles ne sont pas parvenu(e)s à trouver des réponses : *« Parce qu'on se pose plein de questions auxquelles peut-être on a même pas de réponses et on essaie de trouver la réponse et... des fois on peut pas tout seul. »* (Vetislav, 18 ans) Ce sentiment est encore plus présent pour les oublié(e)s de l'accompagnement.

Le passage à l'âge adulte dans l'oubli (7) : Vera, Gabriel, Pierre, Yveline, Wallace, Melissa, Arthur

Pour la plupart des jeunes de ce sous-groupe, le placement les a éloignés de leur famille d'origine et ils/elles n'ont pas trouvé suffisamment de supports dans les lieux d'accueils. D'autres font état d'affiliations métisses (Feldman et Moro, 2008) mais de supports non disponibles (Goyette, 2010)¹⁴. Pour d'autres encore, l'aide est venue de l'extérieur à un moment où toutes les solutions institutionnelles avaient été épuisées. Ils/elles font état d'un sentiment de solitude et de ne pas avoir été suffisamment accompagnés dans le passage à l'âge adulte. Ils/elles ont l'impression de devoir se débrouiller seul(e), de ne pas compter, d'avoir été oublié du jour au lendemain par l'ASE. Leur source de motivation est de montrer qu'ils/elles peuvent y arriver sans les éducateurs et sans leurs familles.

Pierre (21 ans) est arrivé à six mois dans le dispositif puis a été réintégré à 9 ans après avoir fait un aller-retour dans sa famille. Il a été renvoyé à 18 ans dans sa famille avant de bénéficier à nouveau d'un contrat jeune majeur et d'un accueil en semi-autonomie. Il a connu deux familles d'accueil et un foyer. Gabriel (26 ans) est arrivé à 11 ans et a connu plus de cinq lieux d'accueils comme Arthur (19 ans) arrivé à 13 ans. Vera (22 ans) est arrivée à 12 ans et a connu quatre lieux d'accueil. Yveline (22 ans) est arrivée à 14 ans a connu un lieu d'accueil comme Wallace (19 ans)

¹⁴ Dans une autre étude Goyette (2010) avait montré que sur 31 jeunes placés, âgés de 16 à 17 ans, 45 % d'entre eux sont entourés principalement par un réseau de gens qui constituent des figures d'attachement sur le plan affectif ou des soutiens résidentiels, mais sans pour autant avoir la capacité de les accompagner sur le plan de l'encadrement. Par ailleurs, 23% de ces jeunes témoignent d'une situation de précarité relationnelle importante en raison de l'instabilité des relations qu'ils entretiennent et le caractère conflictuel de ces dites relations (Goyette et al., 2010).

arrivé à 15 ans. On est donc ici dans des situations d'allers et retours avec la famille d'origine, de placements multiples ou tardifs. Ces parcours confirment le risque que les allers- retours entre le dispositif de protection de l'enfance et la famille augmentent les risques de désaffiliation (Daining, De Panfilis, 2007) (Potin, 2009).

Des récits confus

C'est parmi ces jeunes que se trouvent les entretiens les plus confus du corpus où les incohérences sont les plus marquées. Ils/elles oscillent au cours de l'entretien entre un discours où ils/elles signifient ne pouvoir compter sur personne ou au contraire sur tout le monde.

Géographie des liens : des liens peu personnalisés, successifs, peu pérennes et peu disponibles

Comme dans le sous-groupe précédent, lorsque des soutiens sont cités, ils ne sont pas personnifiés : « *Je vais pas donner de noms, mais quelques exemples, des éducateurs. Oui. Quelques-uns, pas tout le monde, mais bon. Je dis pas les noms !* » (Wallace, 19 ans).

De plus, l'énumération des supports et soutiens met en difficulté les enquêté(e)s, qui sont contraints de changer à plusieurs reprises leur discours pour ne pas perdre la face par rapport au/ à la jeune chercheur/se pair. Les enquêtés évoquent ainsi au fil de l'entretien être aidé par « quelques-uns », « par un » éducateur ou un ami, par « n'importe qui », puis par « personne », et puis encore par « tout le monde » :

« heu... pers... j'crois. J'sais pas personne j'crois. Comme je disais juste avant, les éduc. C'est pas tout le monde, il y'a des éduc... Oui. Quelques éducateurs. Les amis aussi. Il y'a un éducateur et un ami Oui ? Juste comme ça, en fait si tu t'en étais passé, tu te serais référé à qui, tu te serais appuyé sur qui pour pouvoir réussir, continuer tes études, etc ? Faire les papiers ? Ça peut être n'importe qui, en gros. (...) Donc, est-ce que tu as des valeurs particulières aujourd'hui qui t'ont été transmises ? Qui t'aident dans le quotidien ? Qui te guident ? Des choses qu'on t'aurait apprises ? Tes parents, au foyer ou ailleurs ? Heu... (rire) heu non ! Je sais pas comment je vais t'expliquer ça là ! On peut sauter ça ?! (rire) franchement... (rire) Ok. Ah la famille... (rire) franchement là c'est dur! (rire). C'est duuur ! J'sais pas, c'est la famille c'est tout. Ouais, donc, la famille c'est quand même important ? Ouais, c'est la famille ! » (Wallace, 19 ans ; chercheur pair 1)

« une personne en particulier, un éducateur ou tout le monde, ou ? Tout le monde, ouais, tout le monde. » (Pierre, 21 ans ; chercheur pair 9)

On peut ainsi se questionner sur ce qui explique la faiblesse perçue des soutiens supplétifs disponibles.

Des liens supplétifs altérés

Des liens d'attachement peuvent avoir été construits durant l'accueil avec les référent(e)s ou les éducateurs/rices mais ne sont pas des liens pérennes que les enquêté(e)s peuvent mobiliser à l'âge adulte :

« Bah... j'avais gardé des liens, mais quelques temps, avec ma famille d'accueil, mais bon, si j'appelle pas ils appellent pas, après j'avais pas de nouvelles, donc bon... au final j'ai plus donné de nouvelles quoi. Les éducateurs, j'en vois de temps en temps quand je les croise sinon, disons que c'est pas ma priorité d'aller retourner au foyer pour garder des souvenirs. De temps en temps, ça m'arrive de me dire : « tiens je vais

passer, dire bonjour », mais bon c'est très rare. » (Gabriel, 26 ans)

Pour d'autres, un changement de référence au moment de la transition à l'âge adulte a pu être facteur de discontinuité et d'une indisponibilité perçue des ressources :

« En fait moi j'avais une assistante sociale, donc qui était à l'ASE, avec qui je m'entendais très bien et qui est très très gentille, mais j'ai dû changer à un moment parce qu'elle est partie en congé maternité, donc j'ai eu quelqu'un d'autre sur les derniers temps..., mais de là, après, on va dire j'ai plus du tout, enfin, le fait d'avoir changé, moi j'avais, j'ai toujours été habituée à elle aussi, donc c'est vrai qu'après non, j'ai plus trop eu de, de nouvelles d'eux spécialement. » (Vera, 22 ans).

Pour d'autres encore, les déplacements multiples de lieux de prise en charge et l'absence de garanties vis-à-vis des liens d'attaches créés peuvent conduire à une perte du sentiment de cohérence de soi, surtout lorsque ces séparations sont peu accompagnées. Plus affiliés à aucun groupe et à aucune famille, les jeunes peuvent être confrontés à une perte de l'unicité du soi. Les stratégies d'existence s'inscrivent alors dans une tentative de « métissage d'affiliations » (Feldman, Moro, 2008 : 215). Mais « cette infinie multiplicité » (Feldman, Moro, 2008 : 219) est plutôt de l'ordre du morcellement. De plus, les liens métisses ne sont pas toujours perçus comme des supports disponibles :

« Donc, j'ai été placé à partir de cinq mois ...en famille d'accueil. ...jusque neuf ans. Donc...chez une famille d'accueil à D après ben j'ai... été replacé dans une deuxième famille d'accueil. Donc de neuf ans à...dix- neuf ans. T'étais tout seul ? Non j'ai été..., j'avais mon frère...qui a un an de plus que moi. Et... j'ai eu un grand frère j'avait deux ans de plus que moi, donc lui a été placé en famille d'accueil... pas loin d'ici (...)après mes dix-neuf ans,... j'ai quitté cette famille d'accueil là, parce que j'avais... en fait j'étais fort cocooner en fait et donc j'avais besoin d'autonomie...du coup on a cherché un foyer ah c'est toi qui a voulu, heu...Non pas moi, non ma famille d'accueil pour que je sois plus autonome.(...) L'année dernière, j'ai vu ma famille d'accueil, ma première famille d'accueil que j'avais pas vu depuis 10 ans ! Donc que je les ai revus...c'est fort ça ! Ouais ! Je les ai revus,... en fait ça a commencé parce que j'étais au kiné puis, devant le... comment dire ? Mon kiné il me fait : 'aller viens Polo !', parce que tout le monde m'appelle comme ça. Et puis après ma famille d'accueil, elle me dit : 'merde j'connais UN Polo', et elle disait : 'ouais mais ça peut pas être celui-là, y'en a plusieurs de P ! ». Et en fait elle m'a vu, et puis, c'était un moment fort. Alors du coup, je les 'ai regardés, et du coup, j'savais même plus, j'fais : 'Vous, vous appelez Madame M' j'lai tutoyé ! Sur le coup de l'émotion...(rire), Eh oui tu m'étonnes ! Et du coup, tu gardes des contacts avec eux ? Ouais j'les vois souvent maintenant ouais. Et si demain, admettons, j'touche du bois, mais si t'as le moindre problème, vers qui tu vas te tourner ? M? Famille d'accueil, la première, la deuxième ? Ça dépend les problèmes. Si c'est un problème...j'suis à la rue, ben...mes familles d'accueil, ben...comment j'vais vous expliquer, ben...ils m'aideront pas. Mais c'est qu'ils t'aideront pas, ou c'est qu'ils pourront pas tu penses ? Ben, heu...ben mes, ma deuxième famille d'accueil c'est parce qu'ils sont âgés, et...mon autre famille d'accueil, c'est parce que il y a plein de monde chez eux. Ouais, ok, d'accord, c'est pas parce qu'ils voudraient pas, c'est parce qu'ils sont dans un contexte qui fait que... Ouais c'est ça quoi ! C'est compliqué. Et donc, du coup, comme tu dis, si tu te retrouves à la rue, t'irais...ben, j'me débrouillerai quoi. Bien obligé de me débrouiller. Mais du coup, t'aurais personne vers qui te tourner tu penses ? Vers M, si, je pense. Parce que comme c'est une structure, ils pourront appeler une autre structure... ça c'est déjà fait ça. D'accord, et heu... par rapport à ta famille d'origine, enfin t'as gardé des contacts ? Tu peux ? Si t'as un problème t'iras pas vers eux du tout ? Non, non , ben non ils... j'ai déjà été placé en famille d'accueil, c'est qu'ils ont pas de, ils ont pas pu m'élever déjà, donc ils pourront pas m'aider. » (Pierre, 21 ans ; chercheur pair 9)

De plus, dans ces liens supplétifs, les jeunes ont pu avoir l'impression de ne pas compter, de ne pouvoir s'exprimer et de n'être que docile, que la dimension financière était trop importante :

« Bah maintenant j'suis adulte, et des fois j'avais dans des familles d'accueil et maintenant je dis ce que j'pense. J'dis : 'd'toutes façons, d'toutes façons maintenant je dis ce que je pense', je suis plus un enfant de la DASS, maintenant, j'dis franchement ce que je pense, que vous êtes tout le temps sur le dos des gens, quoi ! (...) Les familles d'accueil qui font ça pour l'argent ». (Pierre, 21 ans).

Les jeunes enquêté(e)s seraient en attente d'un suivi plus grand des lieux d'accueil, notamment dans les situations de maltraitance ou d'utilisation des enfants à des fins de tâches économiques. Les qualités de la relation éducative qu'ils/elles apprécient sont la patience et l'attention, l'équité, le sentiment de pouvoir compter sur, la place laissée aux projets des jeunes, la disponibilité.

Des pairs de passage ?

Par ailleurs, dans ces récits, pour moitié, les pairs dans les lieux d'accueil, perçus comme des « connaissances », « des personnes de passage » ne représentent pas non plus des supports : *« Heu, après, heu, moi je suis restée deux ans, il y a deux personnes qui sont passées. Donc, elles sont restées quelques mois (...). Après c'est pas des filles que j'appréciais donc on se parlait pas énormément. (...) Les rares personnes avec qui j'ai gardé contact d'ici, sur le nombre de filles qui sont passées ici, c'est peut-être deux ou trois, c'est tout »* (Melissa, 22 ans).

Tandis que pour l'autre moitié leurs copains/ines et leurs ami(e)s sont présentés comme des soutiens : *« Ça dépend. Je peux en parler, j'ai... à ma meilleure amie, après je peux en parler à mon chéri. Ça dépend de ce que c'est. Ça dépend, ça dépend. »* (Melissa, 22 ans). Des ami(e)s rencontrés dans le cadre de l'accueil ont pu même servir de tremplin à la sortie : *« J'ai un pote qui m'a hébergée à ce moment-là, voilà. Parce que sinon, j'aurais été peut-être dans la merde, quoi ! Ouais, il était aussi à M. Il était sorti... il était sur la fin j'crois. Lui il avait du travail en fait, et il m'a aidé... bon on a un peu galéré parce que bon, moi j'avais pas de travail, quoi. Donc on a galéré, et puis après, lui, il avait plus de travail, non plus. »* (Gabriel, 26 ans)

Des personnes ressources extérieures à l'ASE

Pour trois d'entre eux, face à l'absence de supports supplétifs disponibles, les supports sont venus de l'extérieur par des « inconnu(e)s », « des personnes extérieures à l'ASE » :

« Oui, c'est les gens qui m'ont aidée en fait, parce que moi je dis, je dois plus à des gens, des personnes inconnues, je leur dois beaucoup, , je leur dois beaucoup et je les... et limite je les aime plus que ma famille, c'est quand même... je leur dois beaucoup, ils m'ont aidée, franchement sans eux, je serai pas là moi, j'pense. » (Yveline, 22 ans), «

« C'est des personnes hors ASE, c'est des personnes qui n'ont rien avoir avec... Oui, mais ça, ça compte aussi. » (Mélissa, 22 ans) ;

« Oui, j'ai reçu une lettre comme quoi, j'étais radiée des services de l'aide sociale à l'enfance, c'est, c'est tout. Ça a été tout. (...) heureusement que j'ai été prise en charge par des gens,... très bien, mais voilà, qui n'avaient rien à voir d'ailleurs avec l'ASE, c'était la maman d'un de mes copains, qui s'est très bien occupée de moi, et heureusement elle m'a aidé à trouver du travail, tout ça, mais j'veux dire de l'ASE... si j'avais pas rencontré cette personne, j'pense que ça aurait été beaucoup plus difficile. Elle a été tellement adorable, (...) elle m'a tout de suite dit, « écoute tu viens à la maison », voilà, donc c'était la mère en fait de mon ex copain mais qui m'a suivie jusqu'à maintenant, j'veux dire, j'ai encore des nouvelles d'elle, je l'appelle encore, enfin voilà (...) c'est pas grâce à l'ASE, c'est vraiment grâce aux personnes que j'ai rencontrées par la suite, j'ai eu la chance d'être tombée sur des bonnes personnes. Mais j' veux dire, ceux qui ont un problème un peu comme ça et qui tombent pas forcément sur les bonnes personnes, je me

demande, vraiment comment ils font pour s'en sortir, parce que si on n'a pas, enfin moi personnellement, je sais qu'il fallait me pousser un petit peu et si on se pousse pas soi-même, c'est, je me demande comment on fait. Franchement c'est difficile » (Vera, 22 ans)

Une absence de support de la famille d'origine

Le sentiment de solitude est renforcé par l'impression de ne pouvoir compter sur la famille d'origine.

Melissa, orpheline, évoque ne plus avoir de ressource familiale : *« je ne suis plus en contact avec ma sœur depuis longtemps, j'ai pas de père, ni de mère, je, j'ai pas le choix quoi »*. Ceci renforce son sentiment de « n'avoir personne » : *« Et moi... le jour où j'ai un problème, j'ai personne, j'ai pas ma famille ici. »*

Wallace, jeune mineur étranger isolé, n'a également plus aucune nouvelle de sa famille : *« Oui, écoute moi, ça fait trois ans quand même. Aucune nouvelle de famille, ni de message, rien du tout. (...) forcément, ça me manque oui. C'est moi qui a décidé aussi, parce que faut appeler tout ça, l'enfant envoie une lettre au Mali et c'est pas facile, quoi. J'ai coupé les ponts pour l'instant. »* (Wallace)

Pour Pierre, le fait d'être contraint de partager à nouveau le même espace avec sa famille d'origine, au moment où le contrat jeune majeur se brise, est vécu comme une très grande violence et une situation impossible en l'absence d'évolution de la problématique familiale et en raison de la distance socio-culturelle qui s'est créée.

Pour Yveline, les liens sont toujours présents mais ils se sont distendus, il manque une épaisseur temporelle, une aspiration de partage n'est pas comblée. Ils sont comme vidés de leur sens : *« Au fil des années, je me suis un peu éloignée d'eux, j'ai pas trop de liens, j'sais que j'ai ma famille, mais je suis pas proche d'eux ! Ils m'appellent et tout, mais moi, pff, j'appelle pas quoi. Et ça tu crois, que c'est dû au placement...ne sais plus quoi leur dire ça les liens ouais ! ça a enlevé un lien quoi ! Moi franchement, moi, je me suis dit (...)j'avais toujours des périodes de déprime, ouais ma famille, ça, , si je me suis, je me dis maintenant j'avance par moi-même, je fais mes trucs par moi-même. Parce qu'ils ont jamais pensé à moi, et tout, je me suis toujours débrouillée par moi-même.(...) des fois quand ma tante ou mon père m'appellent, ils me disent : 'oh mais tu nous donnes pas de tes nouvelles, et tout' et je leur dis, je leur mens parfois, j'ai pas le temps et tout, je suis trop occupée'. Même si des fois, j'ai le temps mais pour les appeler, je sais même pas quoi leur dire! (...) Il y a un lien qui s'est un peu détaché quoi au fil des années. »*

Entre sentiment de toute puissance et de carence affective

Dans ces discours, le sentiment de solitude est important. Une enquêtée a d'ailleurs choisi la barque, perdue au milieu de rien pour l'exprimer : *« la solitude tout simplement. Heu, ouais, enfin sur toute la durée, en fait, de mes 17ans à l'heure actuelle, c'est la solitude. Pour moi c'est ça qui représente. »* (Véra, 22 ans)

Si certains ont eu le sentiment d'être encouragés, ou tout du moins de ne pas avoir été découragés *« Oui, encouragée, oui ! On m'a jamais découragé à faire quelque chose, non au contraire »* (Mélissa, 22 ans), de trouver de la motivation dans « leurs amis et petites amie » : *« ... c'est par les amis, petite amie Oui.J'ai eu une copine, pareil, foyer, M.... c'est relié à mon cercle d'amis, et un peu, disons la famille. »* (Gabriel, 26 ans), pour beaucoup la motivation vient de la volonté de montrer que l'on peut s'en sortir seul malgré tout : *« pour prouver à ma famille que voilà, je m'en suis sortie sans eux. Voilà, je suis arrivée au jour d'aujourd'hui, je dois ça qu'à moi-même, voilà moi, d'abord je veux réussir pour moi et aussi pour leur montrer voilà, vous vous avez jamais été là pour moi, regardez maintenant ce que je suis, ce que j'ai, ce que je suis devenue »*. (Yveline, 22 ans)

Pour certains, ils en retirent un sentiment de grande puissance : *« Mais moi je trouve que, bah moi j'trouve que j'suis fort moralement, parce que j'vis ça, mais y'a plein de gens qui sortis de là et ils sont avec plein de copines, tandis que moi je reste tout le temps seul, encore seul quoi ...mes soucis je les gère seul quoi. »* (Pierre, 21 ans). Pour d'autres, ils gardent le sentiment d'un manque et de carence affective : *« Aujourd'hui ? comment dire, c'est de pas avoir de... comment dire le fait de plus avoir, le fait de plus être aidé par de parents, d'avoir un espèce de, de manque. Un manque d'aide des parents, c'est.... »* (Mélissa, 22 ans). Véra (22 ans) dans ce même sens, souligne qu'elle partage des traits de caractère commun avec d'autres enfants placés : *« la vie au quotidien, tout ça, j'ai toujours été assez stable, mais après comme j'dis c'est vraiment psychologique, que, que de ce côté-là ça va pas quoi. Donc t'as une carence selon toi au niveau psychologique ?. Ouais, parce qu'on peut s'en sortir financièrement et tout ça, mais ça fait pas tout, quoi. Ça fait pas tout ! Ouais, y'a des répercussions au placement, franchement, je sais pas si c'est pour tout le monde, mais moi je le vois avec les filles de qui j'ai encore des nouvelles et qui ont été placées, on a les mêmes traits de caractère entre guillemets, les mêmes réactions sur beaucoup de choses, assez impulsives, les gens des fois comprennent pas nos réactions, enfin voilà quoi, c'est, on sait maintenant que, on est pas à part, mais on est pas comme tout le monde ! »* D'autres soulignent l'ambivalence de cette expérience : *« Disons que c'est le négatif qui fait du positif, ça, ça forge j'pense. Ça fait un caractère. »* (Gabriel, 26 ans).

Quels que soient les affects qui les traversent, ils se sentent obligés de réussir pour prouver à eux-mêmes et aux autres qu'ils ne sont pas des 'cas soc' : *« on est obligé de réussir. Déjà pour se dire qu'on arrive à faire quelque chose, déjà on est obligé, d'un côté il nous reste que ça pour prouver aux gens que voilà on est pas, que même si on est placé on est pas non plus... »* (Yveline, 22 ans).

Le sentiment de ne pas avoir été suffisamment accompagné

Dans leur vécu de l'aide, ils/elles ont le sentiment d'avoir été « mis(e)s de côté », de ne pas avoir été suffisamment accompagné(e)s, d'avoir appris « tout seul ». On est donc ici dans un rapport contrarié à l'aide. : *« J'ai appris tout seul. Oui, des fois je sens j'ai pas été aidé comme je voulais, en fait »*. Ils/elles ressentent alors l'effet d'une sélection dans l'accompagnement : *« Pour moi c'est pas une bonne éthique. C'est vrai qu'il y a des règles, donc une bonne éthique (...) faut aider tous les jeunes ensemble (...) faut pas choisir, parce qu'il y a certains éduc qui choisissent les jeunes en fait (oui oui lui je vais donner beaucoup, lui je m'en fous en gros) »*. Ils/elles ressentent l'accompagnement comme une imposition plus qu'une négociation : *« non j'ai pas négocié en fait le contrat qu'on m'a donné, en gros j'essaie de négocier pour pousser un peu. Parce que là mon contrat il finit le 31 mai. Donc pour moi c'est pas logique parce que c'est au milieu des examens, donc en gros je l'ai négocié mais ça pas marché. »*

D'autres ont eu le sentiment d'être accompagnés mais pas dans la direction qu'ils/elles souhaitaient. Le sentiment de faille dans l'accompagnement est lié à un hiatus entre les priorités professionnelles et les priorités des jeunes : *« C'est accompagné mais pas dans le bon sens, quoi, et c'est pas dans ce que j'voulais, mais dans ce que eux, ils voulaient »* (Gabriel, 26 ans).

Il en résulte qu'ils/elles ont plutôt cherché à anticiper les démarches à réaliser, qu'à demander de l'aide : *« Avant mon départ de l'ASE ? comment dire, moi j'avais une éduc qui était pas mal, qui s'occupait bien de moi et puis j'étais bien. Après je sais, que, c'était vraiment le temps de m'accompagner, donc après, pendant que j'étais à l'ASE j'étais quand même bien, ça a été. (...) Après soutenue... pfff, c'est vraiment moi qui fais les démarches, après on m'a pas vraiment aidé. (...) J'ai pu anticiper quand même, j'ai fait les démarches de mon côté et puis, voilà »* (Véra, 22 ans)

Un jeune a préféré par ailleurs, ne pas faire de démarche d'aide, et renoncer au contrat jeune majeur, arrivé à un moment où il avait déjà trouvé une autre solution par lui-même :

« Je me suis pas pris la tête à faire les démarches, sur le coup j'ai pas réfléchi, j'étais chez ma mère, je me

suis dit, j'suis posé chez ma mère, ça va bien se passer, et voilà, je l'ai, j'ai pas cherché à comprendre. As-tu un petit regret ? quand je te vois, dans ta situation ouais, un peu quand même ! Mais sinon, je me dis tant pis, c'est la vie, j'suis passé, j'ai fait un autre chemin et voilà et tant pis c'est pas grave. Ça m'empêche pas, ça va pas m'empêcher de vivre. D'accord, donc là tu viens de dire comme quoi t'avais fait une demande de contrat jeune majeur ? As-tu eu une réponse ? Longtemps après. Peut-être que c'était, peut-être que c'est par rapport à la structure que j'ai eu qui était longue, y'a peut-être une structure comme toi, toi ça a pris, ça a pas pris beaucoup de temps, mais, moi par exemple, j'ai fait ma demande en juillet dernier, j'ai eu une réponse, un rendez-vous vers, septembre, octobre, tu vois ? Donc j'avais le temps d'être dans la merde, et ils m'ont dit oui on cherche une structure, tout ça et ils ont trouvé la structure, ils m'ont appelé le mois dernier. Alors que j'étais déjà en collocation. (...) Moi je suis bien dans ma collocation, parce que t'as de comptes à rendre à personne à part à ton colocataire. Alors que là t'as des rendez-vous, nani nanan, franchement moi je suis bien comme je suis » (Arthur 23 ans ; chercheur pair 2).

Il est à noter que ce groupe d'enquêtés a par ailleurs une faible connaissance des réseaux d'aide. Deux d'entre eux citent en premier lieu les aides de droit commun d'urgence, le 115, puis la mission locale, la CAF avant de citer les aides de droit spécifique et le référent ASE.

Un sentiment d'intégration plus aux lieux d'accueil qu'à la société

Malgré les problèmes rencontrés dans les lieux d'accueils, les enquêté(e)s ont eu plus l'impression d'être intégré(e)s à leur lieu d'accueil qu'à la société dans son ensemble, dans laquelle ils/elles ne se sentent pas à niveau :

« Et dans la société maintenant tu t'es senti intégré ? Après la sortie, enfin la sortie du contrat jeune majeur, est-ce que tu t'es senti tout de suite intégré à la société ? Est-ce que tu t'es vu comme tout le monde, en disant : « je fais partie de... » ? *Bah non, parce que... j'étais dans la merde quoi ! J'étais pas au même niveau* » (Gabriel, 26 ans).

Etre lâché dans la nature à l'âge adulte sans bilan et sans suivi

Le temps de la sortie a été perçu comme « bousculé » par Wallace, marqué par un manque de temps pour Pierre : « *mais on a encore la vie...devant, derrière, devant soi, encore quoi....le temps mais en fait c'est pas forcément ça en fait* ». Pour Mélissa, il « n'y a pas de transition », le passage à l'âge adulte est associé au sentiment « brutal », « d'être lâchée dans la nature ». Mélissa a eu le sentiment de ne plus avoir de contact avec son éducateur du jour au lendemain, sans même qu'un temps de bilan soit pris, ou qu'un suivi soit réalisé. Cela l'a exposée à un sentiment de solitude important et a redoublé son sentiment de ne pas compter, de n'avoir été qu'un dossier, oublié du jour au lendemain :

« *Bah du jour au lendemain, c'est terminé quoi. Au début oui, ça a été un peu compliqué. Après, après je m'y suis habituée. Heu... moi je pensais que même si je partais de l'ASE, je garderai contact avec mon éduc. Et en fait pas du tout, c'était vraiment, une fois qu'officiellement c'était fini, j'ai plus aucun contact. Elle m'a jamais rappelé. Donc voilà, moi je pensais honnêtement qu'ils m'auraient suivi un tout petit peu. On était en plus sensé faire un bilan qu'on a jamais fait et, donc voilà, mais. (...) plus un sentiment de solitude en fait. Que j'ai surmonté après, les manques de mon passé, après j'ai surmonté ça, quoi (...) après j'ai plus eu de nouvelles, 'nous, on fera un bilan avec... Une fois que la lettre est faite, j'ai plus eu de nouvelles. (...) J'étais vraiment lâchée dans la nature comme ça. Plus personne. Et moi je pensais vraiment avoir, parce que moi dans ma tête je me disais il faut pas me lâcher comme ça, et là on aura forcément besoin de monde, pour... et là rien ! C'est vrai que j'étais en manque de temps, j'sais pas, mais voilà quoi. (...) C'est comme si elle m'avait oublié du jour au lendemain. Comme si j'étais un dossier, y'a plus de contrat, bah y'a plus rien. Y'a plus de... voilà comme si je, y'avait plus de vie après, c'était terminé quoi. (...) c'est ça quoi, on a l'impression de pas compter quoi* ».

Rapport à leur propre parcours : une nostalgie de la vie familiale

Dans leur rapport à leur propre parcours, on notera que pour certains l'expérience de l'ASE est une expérience ancienne et achevée : « *Où, maintenant c'est comment dire, l'ASE c'est comme si ça avait jamais été, comme si...c'est une autre vie ?* » (Mélissa, 22 ans). Pour d'autres, c'est une expérience qui rappelle sans cesse sa présence : « *Le placement dans la tête en tout cas, c'est à vie* ». (Véra, 22 ans).

C'est par ailleurs dans ce groupe que l'on trouve le plus de nostalgie de ne pas avoir vécu une vie familiale « normale » : « *Bah oui, parce que moi, j'ai eu toujours dans la tête, parce que moi mon but c'est de, j'aurai voulu vivre dans un milieu familial comme tout le monde, avec sa famille et tout mais après...* » (Yveline, 22 ans)

Certains voudraient alors changer toute leur vie : « *Bah moi, j'aurai vu, moi j'aurai voulu avoir des... des bons parents. En fait, je voudrais changer toute ma vie, si je pouvais en fait. De naître....que ça soit simple...que...* » (Pierre, 21 ans) mais constate avec fatalisme « *qu'on pourra pas changer* ». Certains ont d'ailleurs l'impression d'avoir subi leur vie : « *j'suis, j'subi plutôt ma vie, on va dire en ce moment. Je vais travailler parce que il faut bien sûr, sinon...c'est pas forcément le boulot que j'voulais, mais bon, j'ai des potes c'est un boulot, donc c'est bien* » (Gabriel, 26 ans).

Conclusion : une nécessaire adaptation de l'accompagnement au parcours

Ces parcours témoignent de fortes inégalités dans la construction des liens entre les jeunes sortant de la protection de l'enfance et les jeunes de la population générale mais aussi à l'intérieur de la population des jeunes sortant de l'ASE.

En effet, selon les parcours familiaux et en suppléance (précoce et stable, tardif et stable, intermédiaire et discontinu), les chances ne sont pas les mêmes de construire des « liens noués », « des liens détachés » ou « des liens suspendus », d'être accompagné(e)s ou oublié(e)s dans la transition à l'âge adulte.

Cette typologie des liens n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle de Stein (2006) avec les groupes des 'moving on', 'victims' et 'survivors'. Stein distingue trois groupes de care leavers :

- Ceux qui avancent avec succès et ont acquis une stabilité dans leur vie, y compris affective (cette catégorie est dénommée par l'auteur les « moving on »). Ces jeunes ont été en mesure de mettre à profit l'aide qu'ils ont reçue à la sortie du dispositif. Les liens étroits qu'ils ont noués avec les professionnels chargés de leur suivi les conduisent souvent à être encore en contact avec un ou plusieurs travailleurs sociaux à l'âge adulte.
- Ceux qui ont une expérience plus instable, faite de ruptures au sein du dispositif de protection de l'enfance. Ces jeunes ont quitté leur lieu de placement relativement jeune, sans qualification (cette catégorie est dénommée par l'auteur les « survivors »). Ils rencontrent de grandes difficultés d'insertion sociale et professionnelle à la sortie du dispositif de protection de l'enfance. Ils sont dans une situation de grande dépendance vis-à-vis des services sociaux, alors même qu'ils se revendiquent comme indépendants et autonomes. Le contenu de l'aide qui leur est apportée a alors une incidence sur leur avenir. L'auteur préconise la construction d'une relation de confiance et le maintien du jeune au sein d'un logement. Il s'agit de mettre en place une aide en réseau qui réponde à leurs besoins multiples.
- Le dernier groupe est composé des jeunes les plus désavantagés (cette catégorie est dénommée par l'auteur les « victims »). Ces jeunes ont eu une enfance très dure et le

dispositif de protection de l'enfance n'a pas su répondre à leurs difficultés. Ils ont ainsi connu des ruptures de placement multiples, une déscolarisation précoce et présentent des troubles du comportement et/ou de santé mentale. Ils ont de grandes difficultés à nouer des relations et sont souvent très isolés. Ces jeunes ont besoin d'une attention particulière et l'auteur estime que l'approche sous forme de projets promue actuellement par de nombreux services est souvent inefficace. Il recommande alors une aide spécialisée en fonction des problèmes rencontrés par le jeune, qui s'inscrive dans la durée. (source Capelier, 2014)

Il apparaît donc important d'éviter de reproduire des inégalités au sein du dispositif mais aussi d'adapter l'accompagnement à l'âge adulte au type de parcours familial et en suppléance rencontré par le/a jeune. Pour permettre de mieux adapter la prise en charge à l'âge adulte, au gré des parcours, écoutons les recommandations formulées par les enquêtés.

Pour les situations « de liens noués », Amin recommande aux éducateurs de l'ASE de faire l'expérience du travail en famille d'accueil ou d'une prise en charge à l'aide sociale à l'enfance, avant de prendre des décisions ! Hervé recommande de développer des formations pour les familles d'accueil, pour mieux accueillir les enfants, en tenant compte de leur origine ethnique et de leur orientation sexuelle. Laura donne comme conseil aux autres jeunes de ne pas hésiter à recourir à l'aide tandis qu'Hervé donne comme conseil aux autres jeunes d'anticiper leur sortie, comme le font les jeunes « aux liens détachés ».

Pour les situations de « liens détachés », Anna insiste sur l'écoute du jeune, la nécessité de « faire avec lui » et la nécessité de lui laisser la liberté de se tromper : *« Moi, je dirai c'est de prendre aussi en compte la parole du jeune. L'écouter. Parce que des fois on écoute pas, on pense savoir ce que le jeune a besoin, alors que non. Parfois, il faut savoir écouter les jeunes. Parce que c'est très important. Souvent, on se bloque à des lois, à des cases, des trucs alors qu'on a un humain qui est en face de nous, qui a des ressentis, que forcément ce que vous pensez ça va forcément aider ce jeune, c'est ça absolument ce qu'il faut travailler, c'est pas forcément ce qui est important pour lui (...) Il faut laisser, il sait faire, laisser la personne, elle peut marcher. Regarde un enfant, il marche, il tombe et il se relève et c'est comme ça qu'il apprend à marcher. Ou quand tu dis là ça brûle, bah il va essayer de mettre la main et quand il va se brûler, il va savoir que ça brûle, oui. »*. Elle donne aussi aux autres jeunes comme conseil d'anticiper la sortie.

Pour les situations de « liens suspendus », Elise donne comme conseil aux autres jeunes de « faire bon usage » de la liberté laissée dans l'accompagnement : *« je pense que si j'avais un conseil à donner c'est profiter de toute l'aide qu'on nous donne, de pas la rejeter, ni dire qu'on nous maternelise, ou qu'on est après nous, ni qu'ils sont rabat-joie. C'est juste écouter et prendre toute ce qu'on peut de l'aide qu'on nous propose et se servir de notre liberté pour avancer et faire ce que nous on aimerait faire, agir comme nous on veut pour pouvoir, en sortant d'ici avoir le plus de chance possible de s'en sortir. »* Tandis que Jack (24 ans) recommande aux jeunes d'être à « l'écoute » et « ouvert à ce que peuvent proposer les éducateurs ». Vétislav souhaiterait, même si ses référents le « connaissent suffisamment », qu'ils/elles soient encore plus proches des jeunes, notamment pour faire émerger les demandes de ceux qui auraient plus de mal à recourir à l'aide : *« Heu... je pense qu'il faudrait qu'il soit encore plus proches, les, les, les référentes, les référents, il faudrait qu'ils soient un peu plus proches encore, des jeunes, pour leur expliquer des choses. Après moi, personnellement, je me connais, quand j'ai quelque chose à demander, j'hésite pas, j'appelle et je demande, voilà, je demande. Mais certains, ils restent dans leurs coins et ils bloquent et ils savent pas que, ce qu'ils doivent faire. Ils attendent mais voilà et ils savent pas, alors qu'il suffit de demander et ils osent pas. »* Il pense qu'il faudrait qu'il y ait plus de référent(e)s pour pas que chaque référent(e) est 25 jeunes à gérer. Mélissa souhaiterait qu'il y ait davantage de personnes disponibles pour faire un travail plus en profondeur sur la sortie : *« J'sais pas, après, j'sais qu'à l'ASE, ils ont beaucoup de travail, ils peuvent pas tout le temps avoir le temps pour nous et j'sais pas moi, qu'il y ait plus de personnes déjà et puis j'sais pas, qu'ils*

fassent un travail beaucoup plus en profondeur. Et puis mieux préparer à la sortie, mieux préparer au fur et à mesure, voilà. Essayer d'anticiper, quoi. » De même, Véra insiste sur la nécessité de faire en fin de prise en charge un bilan et un suivi et d'apporter un soutien psychologique après la fin de l'ASE pour élaborer les questionnements à l'âge adulte :

« Mais après au niveau, au point de vu psychologique, je pense que, je sais, j'suis arrivée à un point où je me dis que franchement le placement dans la tête en tout cas, c'est à vie ! Après, ça reste à vie, et psychologiquement c'est pas tous les jours facile ! Il devrait y avoir un suivi, un suivi vraiment psychologique je pense après, mais même après 21 ans parce que après le problème c'est que quand on est au foyer on nous oblige, entre guillemets, à y'allier une fois par semaine, tel jour et nana, on a pas forcément envie de parler à ce moment-là, on a pas forcément envie de, voilà de se confier un mercredi après-midi et tous les mercredis après-midi par exemple, mais, des fois onais, on en a vraiment besoin et puis malheureusement ça coûte cher de consulter comme ça et donc voilà et donc, moi personnellement, si ça, si ça avait continué les prises en charge par l'ASE, j'aurais aimé avoir un suivi psychologique. C'est important, parce que y'a des, parce que quand on est placé jeune y'a des répercussions obligatoires, franchement qu'on a et des fois c'est difficile à gérer » (Véra, 22 ans).

Tandis que Dora recommande de faire des groupes de rencontre entre jeunes après la sortie : *« Tu vois, par exemple, ça serait bien de continuer à rencontrer les jeunes, même sans vraiment leur apporter une aide financière ou quoi, mais être là, juste pour parler avec eux. Ça serait bien, tu vois. Que même après la prise en charge ils disent automatiquement aux jeunes : « on est encore là pour vous », rien que ça, quoi »* (Dora, 23 ans).

Conclusion : d'une identité à l'épreuve à une ouverture des possibles

« Cette identité blessée, éclatée en éléments à la fois inconciliables et indissociables, et à laquelle on ne peut pas plus échapper qu'on n'échappe à sa propre culture » (M. Pollak, 1993, Une identité blessée, Paris : Métailié, p 43)

Emergence de la question dans le collectif de recherche

Les ressorts identitaires du passage à l'âge adulte n'étaient pas des questions directement visées dans le guide d'entretien. Au-delà de questions sur le sentiment d'intégration et sur les supports et les liens, le guide initial était plus centré sur des questions matérielles et pratiques. Ces questions ont émergé, lors de la réalisation des premiers entretiens, et ont été introduites, par la suite, autour d'items sur les valeurs et la transmission.

Dans la phase d'analyse au sein du collectif de recherche, les questions identitaires ont émergé, en marge des temps collectifs, souvent durant les temps informels. On peut penser qu'il s'agit de questions complexes et intimes qui supposaient un lien de confiance pour les aborder collectivement.

Elles ont émergé au départ sous la forme d'anecdotes avec par exemple la difficulté évoquée d'être envoyé en colonie pendant les vacances, alors que les autres enfants partaient avec la famille d'accueil. Que faire alors de cet espace qui n'était partageable avec personne, ni avec la famille d'origine, ni avec la famille d'accueil, de ce temps sans témoin à son existence ? Elles ont été dites à demi-mots sur la douleur de ne pas être présent sur les photos de la famille d'accueil, qui vient raviver le sentiment de non appartenance. Elles ont été retracées dans les souvenirs d'enfant du désir d'être passé à l'eau de javel pour voir disparaître la couleur noire et enfin ressembler aux enfants de la famille d'accueil et du village. Elles sont réapparues dans les souvenirs d'adolescents avec la blessure cette fois-ci d'être traité de « babtou » par la famille d'origine, c'est à dire d'être renvoyé à une identité transgressive, celle d'être un 'blanc' parmi les noirs. Elles ont ré-émergé autour d'une discussion anodine sur une coupe de cheveux, jugée trop courte dans la famille d'accueil et trop longue dans la famille d'origine, et qui renvoie sans cesse l'individu au sentiment d'être inadapté, quel que soit le contexte dans lequel il se situe. Elles se sont dites autour de la difficulté à l'âge adulte de trouver au sein des différents espaces de socialisation des supports d'identification.

Elles ont été amenées par la suite de manière plus théorique, avec la référence de jeunes chercheurs pairs, à des contes, comme la chèvre de Monsieur Seguin ou Cosette, puis à toute une littérature biographique et théorique, sur la question des transfuges et des transclasses, qui montre le besoin de comprendre théoriquement sa situation pour pouvoir se la réapproprier. Ce thème a alors été travaillé lors de la semaine d'écriture dans une écriture à quatre mains avec le chercheur pair 8.

L'apparition de cette question par la marge sous la forme d'anecdotes ou de références bibliographiques avant d'être discutée collectivement autour de thèmes sur « l'identité caméléon » ou « l'identité blessée » pose la question du dicible (Pollak 1993) dans la discussion autour des récits de vie autour « d'expériences limites », et du choix des termes socialement acceptables, à laquelle la recherche par les pairs n'échappe pas.

Une question peu étudiée en protection de l'enfance

Or, la question identitaire a peu été étudiée en protection de l'enfance, en France, en dehors de quelques travaux précurseurs. Il n'est pas étonnant que cela soit une recherche par les pairs qui soulève cette question.

La question identitaire est un sujet plus à l'étude dans les travaux anglo-saxons. Ainsi en Angleterre Schofield et Neil (2014) s'intéressent à la manière dont l'expérience de discontinuités familiale et relationnelle influe sur le développement identitaire et le sentiment d'appartenance au moment de la transition à l'âge adulte. Elles soulignent les épreuves que constituent les différentes formes de placement pour la construction identitaire au moment de la transition à l'âge adulte et leur influence sur le sens du « faire famille ». Elles s'intéressent aux difficultés et aux ressources des jeunes adultes pour produire un récit narratif cohérent, travailler leur histoire, construire un sentiment d'appartenance, et trouver un équilibre entre autonomie et proximité. Elles soulignent l'importance d'une base relationnelle *secure* à l'adolescence et dans la transition à l'âge adulte.

Stein (2008) a pointé l'influence de l'origine ethnique et des placements transculturels sur la construction identitaire à l'âge adulte. Il constate que pour les enfants placés à long terme, le lien est faible avec leur famille, et leur environnement et leurs amis. Ils/elles ont un accès incomplet à l'information sur les raisons de la séparation et du placement. Ils/elles sont à 18 ans séparé(e)s, rejettent, ou sont rejeté(e)s, par les personnes qui s'occupaient d'eux. Ils/elles sont confu(se)s sur leur identité. Il leur manque une partie de leur vie. Ils/elles ont des difficultés à connecter le passé et le présent, et des difficultés à planifier le futur.

Ce sentiment peut être amplifié pour les jeunes noirs ou issus de communautés ethniques, en particulier s'ils/elles sont détaché(e)s de leurs communautés et de leurs familles. Des « placements transculturels » ou « les placement dans des zones blanches » peuvent laisser les jeunes dans une confusion identitaire très grande. Le manque de connaissance culturelle affecte leur estime de soi et peut être un poids supplémentaire (First Key, 1987 ; Black and in care, 1984), notamment en l'absence de contact avec la famille et la communauté. Ils/elles ont par ailleurs fait l'objet de racisme et de discrimination directe et indirecte au sein du placement. Ils/elles sont face à un héritage mixte « mixed heritage » (Bebbington and Miles, 1989). Leur identité ethnique complexe, variée et évolutive, dans le temps représente un défi identitaire (Tizard et Phoenix 1993, Hall 1992).

L'identité, une préoccupation quand elle ne va plus de soi

Comme le souligne Pollak (1993, p. 153), au travers de l'étude d'individus aux identités fragilisées par différents contextes, l'identité devient d'autant plus une préoccupation et un objet d'analyse qu'elle ne va plus de soi, « lorsque le sens commun n'est plus donné d'avance et que les acteurs en place n'arrivent plus à s'accorder sur la signification de la situation et des rôles qu'ils sont censés y tenir ». Il n'est en ce sens pas surprenant que les objets de presque toutes les études sur l'identité « soient pris dans des situations de transition ou de traumatisme qui placent les individus en rupture par rapport avec leur monde habituel. »

Pour Pollak (1993), « toute expérience extrême est révélatrice des constituants et des conditions de l'expérience 'normale', dont le caractère familier fait souvent écran à l'analyse ». Elle agit comme « révélateur de l'identité comme image de soi, pour soi et pour autrui. » Elle rend « problématique l'identité et la mémoire », et par là même la rend « visible et donc analysable » (p.

152). En ce sens, l'expérience extrême gagnerait à être analysée de manière indissociable de l'expérience ordinaire.

L'expérience de la protection de l'enfance, analysée comme « une expérience limite »

En reprenant les termes de la définition de Pollak (1993 : p.152 et suiv.), l'expérience de la protection de l'enfance peut être appréhendée comme une « expérience limite ». Elle place en effet les enfants face à « une situation imprévisible, étrange » à laquelle ils n'ont « pas été préparés ». Coupés provisoirement de « leur milieu familial habituel », les enfants voient leurs repères spatio-temporels se disloquer. Ils/elles sont placés dans des lieux d'accueil où seuls des « îlots de confiance », « des micro-mondes » peuvent être reconstruits face à « l'imprévisibilité permanente » des situations. Tandis que le retour dans leur milieu d'origine les expose à des situations d'inconfort et d'incompréhension, tout comme est inconfortable la rencontre avec des personnes dans la même situation.

Plusieurs épreuves identitaires sont réunies dans « l'expérience limite » de la protection de l'enfance avec l'épreuve d'une « identité blessée » qui ne peut être dite et donc partagée (Pollak 1993), l'expérience d'une identité attribuée ou assignée (Dubar 2000) en contexte de stigmatisation et de disqualification, et l'expérience d'une identité fluctuante en quête d'unité dans un contexte de transitions rapides et multiples (Jaquet 2004).

« Une identité blessée » (Pollak 1993)

Une première épreuve identitaire traversée par les jeunes sortant de la protection de l'enfance est celle d'une histoire qui ne peut se mettre en mots sous peine de provoquer une incompréhension des autres, voire un rejet. Le sentiment d'une part que rien n'est partageable avec leurs pairs et que d'autre part rien ne va de soi avec les autrui significatifs peut accroître le sentiment d'étrangeté mais aussi de solitude :

« Le sentiment d'étrangeté qui s'ensuit, dans le double sens d'une situation étrange et de la rencontre entre des êtres étrangers les uns aux autres, résulte de la divergence trop grande de leurs histoires individuelles et du manque d'une mémoire partagée qui leur permettrait de décoder la situation et de se comprendre réciproquement de façon quasi automatique. » (Pollak 1993 : 152)

« Une identité assignée » (Goffman 1975 ; Dubar 2000)

Par ailleurs, si la prise en charge représente un temps d'accalmie et de mise à l'abri, elle les expose dans le même temps au vécu d'une forte stigmatisation. La question de l'identité pour soi et pour autrui, de l'identité attribuée et de l'identité assumée (Dubar 2000) prend dans ces parcours de socialisation sous contrainte, une acuité particulière puisqu'il s'agit de redéfinir l'identité pour soi dans un contexte de disqualification sociale en retournant le stigmate (Goffman 1974) porté sur soi et en s'extrayant de l'identité assignée. Mais « l'identité sociale attribuée » peut aussi devenir en la maîtrisant une affirmation de soi personnelle.

De plus, ces jeunes peuvent se voir imposer de manière autoritaire une partie de leur identité dans l'interaction sociale. La hiérarchie identitaire attribuée ne correspond pas toujours à celle qui est revendiquée. L'« identité pour soi » peut se heurter à « l'identité pour autrui ». Pour de Singly (2003), l'imposition d'une identité dominante à un individu par une institution est une forme d'abus de pouvoir qui ne correspond pas à sa situation. Or, l'identité fluide et multidimensionnelle est un des facteurs importants de déstabilisation des institutions, définies pour traiter des individus unidimensionnels.

L'expérience « d'un moi spectral en quête d'unité » (Jaquet 2014)

Enfin, si l'accueil en protection de l'enfance constitue incontestablement une aide, il provoque néanmoins de nouvelles difficultés. Il confronte les enfants à de multiples espaces de socialisation parfois contradictoires entre eux et à une multiplicité de liens qu'il faut pourtant relier. L'expérience de la protection de l'enfance est donc une expérience limite par les multiples « transitions » (familiale, culturelle, sociale, et économique) et la multiplicité des « héritages », auxquels elle les confronte. Cette multiplicité des héritages est redoublée dans les « contextes interethniques » et les parcours migratoires.

Dans ces parcours de déplacements contraints, la difficulté de concilier des liens et des espaces de vie pluriels entre la famille de sang et de nom et du quotidien (Giraud 2005) est source permanente de questionnements. En effet, ces enfants partagent en commun l'expérience de la dissociation des trois formes de parenté du sang, du nom, du quotidien. Or selon Weber (2005, p. 22) « lorsque ces trois dimensions sont dissociées, les individus font la difficile expérience de l'incohérence de la filiation : les mots leur manquent pour désigner ceux dont ils sont proches, les comportements et sentiments perdent de leur évidence, des conceptions différentes de la filiation s'affrontent ». À l'intersection entre plusieurs mondes, entre plusieurs liens, il revient aux jeunes sortant de la protection de l'enfance un travail important de mise en cohérence à l'âge adulte.

Comment maintenir une cohérence du moi ?

Face à la pluralité des expériences et des liens, il revient alors à ces individus doivent alors engager un travail particulièrement important d'unification de l'expérience éclatée et de mise en sens de leur trajectoire de vie. En effet, comme l'ont montré de Singly (2003) et Corcuff (2012), dans cette identité labile « à géométrie variable », les individus modernes et réflexifs sont amenés à hiérarchiser leurs différentes dimensions identitaires. Mais, le vertige peut saisir les individus devant les réglages qu'ils doivent opérer pour se construire, notamment ceux qui souffrent d'absence de relations d'ancrage et de la faiblesse de supports disponibles pour se définir.

Si la « permanence du moi » n'est qu'une « croyance » (Kauffman 2008) à laquelle tout un chacun se raccroche pour garder un « sentiment d'unité » et qui se dérobe au fur et à mesure qu'on le cherche (Corcuff 2002), du fait de la multiplicité des collectifs dans lesquels les individus sont insérés et des multiples changements auxquels ils sont confrontés, comment comprendre les processus identitaires en contexte de transformations rapides ? Comme d'autres êtres pris dans des processus de transitions rapides (les transclasses analysés par Jaquet, 2014 ou les individus aux identités fragilisées analysés par Pollak, 1993) les jeunes sortant de la protection de l'enfance font l'expérience d'un « moi spectral » (Jaquet 2014) « éclaté en éléments à la fois inconciliables et indissociables » (Pollak 1993 : 43). Ce « moi spectral », peut les confronter à un « déni d'existence », au sentiment de « n'être plus rien », de « n'être plus personne ». Il peut les conduire à des « identités flottantes » en « quête d'unité » (Jaquet 2014 ; Robin, 2014). Comment, dans ces parcours, soutenir un sentiment d'unité et de permanence ?

En somme, l'affiliation supplétive confronte les individus à une transgression identitaire, mais en quoi les soutient-elle dans cette reconfiguration ? C'est donc la capacité pour la protection de l'enfance, d'accompagner les enfants dans la modernité et la construction d'identités multiples, sans les assigner à une identité unique qui est questionnée ici (De Singly 2003).

On peut ainsi se questionner sur les épreuves identitaires traversées en commun par les enfants de la protection de l'enfance, avant de comprendre en quoi le passage à l'âge adulte peut être appréhendé comme un révélateur ou un catalyseur identitaire.

L'épreuve commune de parcours, en transit, en contexte de disqualification

Dans leurs parcours de vie, les jeunes interrogés ont eu à faire face à plusieurs formes de transitions rapides qui se sont succédées ou cumulées dans le temps, avec l'épreuve du passage d'un espace géographique à un autre, d'une famille à l'autre, d'un monde social à l'autre, dans un contexte de cumul de discrimination (Gheorghiu et al. 2002) et de stigmatisation. De plus, ces changements sont peu prévisibles et peu préparés. Par ailleurs, ces multiples passages n'ont rien de « progressions linéaires », ils s'accompagnent « de flux et de reflux », « de va et vient » continus ou discontinus.

Des déplacements dans l'espace

Avant d'entrer en protection de l'enfance, les jeunes interrogé(e)s ont souvent connu des déplacements dans l'espace, avec des déménagements fréquents, de ville en ville, ou des déplacements, d'un pays à l'autre, dans les parcours migratoires, qui peuvent donner aux jeunes concernés un sentiment de suspension, face à la perte de leurs repères spatio-temporels et identitaires :

« Franchement j'suis vraiment instable, j'crois que dans ma vie j'ai du déménager quatorze fois » (Entretien collectif, Malick 20 ans, Renaud 26 ans, Abdallah 21 ans) »

« Oui, par rapport à moi-même et mon histoire et les choses que j'ai vécues et je sais très bien que voilà, que ça c'est un pays qui est hyper loin de chez moi, donc ici ça m'appartient pas, c'est comme, par exemple, imaginez le poulet, le coq, quand, vous amenez le coq dans une autre maison qui est pas de son pays, il est debout avec un pied comme ça et l'autre il est en l'air, comme ça. » (Alec, 22 ans, accueil tardif).

Ils peuvent donner aux jeunes concerné(e)s l'impression de n'être que des êtres de passage, sans support d'appartenance, qui doivent se conformer aux milieux qu'ils/elles traversent :

« Bon, après, je peux dire, parce que par rapport à ce que j'ai vécu, d'où je viens, j'ai compris tout simplement, que je suis dans un pays qui m'appartient pas, donc en gros, je dois pas me mélanger avec les autres, donc je dois faire les choses bien comme il faut. » (Alec, 22 ans, accueil tardif)

Des déplacements dans des espaces familiaux fragilisés et « en reconfiguration »

Par ailleurs, ces jeunes peuvent connaître au cours de leur socialisation primaire au sein de leur famille d'origine des déplacements dans des espaces familiaux en reconfiguration (Séraphin, 2007). Les jeunes enquêtés ont souvent été en quête de place au sein de leur famille d'origine avec le sentiment qu'il n'y a pas de place pour eux, ce qui conduit à la construction d'un sentiment de différence — comme nous avons pu l'aborder dans la partie consacrée aux supports et aux liens. Ils/elles ont souvent fait l'expérience « de ruptures, ou d'absence de liens, de relations, d'ancrages » (René et Duval, 2008 : 4). C'est ce que Viviane Châtel (2003) nomme la « non appartenance au monde ».

Dans notre corpus, la quête de place est particulièrement présente, lorsque les enfants ont à connaître des évolutions brutales de leur place dans la filiation, avec par exemple la découverte que leur père social n'est pas leur père biologique : *« A 13 ans donc quand je suis arrivée c'était pour voir mon père. Parce que en fait, je suis née dans une famille où normalement, je suis censée être l'enfant de mon beau*

père, sauf que en fait en grandissant, je découvre que normalement le père que j'ai toujours considéré comme mon père, c'est pas mon père. Donc ça je l'ai toujours depuis étant petite, je l'ai toujours ressenti, j'ai été élevée par ma grand-mère, avec ma sœur jumelle. » (Anna, 24 ans, accueil tardif).

L'évolution de la place dans la filiation peut se doubler d'une évolution brutale de la place dans la fratrie, avec une inversion des rôles dans la fratrie, au moment de l'arrivée dans le pays d'accueil : *« Ça l'a tellement traumatisé ma sœur jumelle ! Ma sœur jumelle c'était un garçon manqué, en fin en quittant c'était un garçon manqué. On avait peur d'elle en Afrique et tout ! Franchement ! C'était celle qui me défendait parce que moi j'étais souvent très malade. (...) Elle, elle me protégeait en Afrique, mais arrivée là, je me suis retrouvée à endosser ce rôle. C'était bizarre. Parce que tellement, je ne la reconnaissais plus, c'est plus ma sœur, elle est était vraiment traumatisée par tout ce qu'elle vivait, qu'elle parlait plus. Que les enfants, ils pouvaient l'insulter, elle qui était très... ah non, non, non ! Elle était là. (...) Elle subissait, elle disait plus rien. Je lui ai dit mais c'est pas possible, c'est là où je me suis réveillée et que je me suis dit, mais attends, moi la timide, celle qui parle jamais et je me suis retrouvée à découvrir une autre facette de ma personnalité, que je ne soupçonnais pas ! ». (Anna, 24 ans, accueil tardif).*

Ces changements brutaux et les trop grandes répétitions de ruptures du lien (dans les cas de confiage) peuvent aboutir à l'impossibilité de trouver sa place : *« T'as un endroit où tu sais que t'es pas à ta place. Ouais, c'est là, la séparation je commençais plus à sentir ma grand-mère qui me manquait. Et quand je suis arrivée dans une autre famille et que je vois encore comment les gens se comportent, parce que ce que tu ressens ce que tu ressentais avant, tu comprends finalement que t'es pas toujours chez toi et tu seras jamais chez toi et ça se passe mal, quoi » (Anna 24 ans, accueil tardif ; chercheur pair 7).*

Ces éléments viennent confirmer les résultats d'autres études quantitatives et qualitatives nationales et internationales. Les études qualitatives soulignent le sentiment partagé par les enfants protégés de « ne pas avoir de place pour eux dans leur famille » (Robin 2009, Münder 2000). Tandis que les études quantitatives montrent la surreprésentation dans les familles concernées par la protection de l'enfance, des divorces et des séparations, de dissociation des parentés sociales et biologiques, de décès d'un ou des parents. Pour exemple, l'étude quantitative de Sellenet (2012), sur 420 cas en Loire-Atlantique, souligne la précarité sociale, affective et relationnelle des situations familiales avec notamment 73 % de couples séparés, 7% de père décédé, et 4% de mère décédée, (auxquels s'ajoutent d'autres problématiques avec 26% des pères avec des problèmes de violence et de comportements addictifs et 30% des mères avec des problèmes de dépression) et des problèmes sociaux (avec 70% des pères et 80% des mères sans emploi). De même, une étude menée dans le Val-de-Marne par des étudiants DEIS sur 26 dossiers (Rochbach et al., 2013) montrait que dans l'ensemble des situations étudiées, la structure familiale avait connu une ou plusieurs modifications : décès d'un parent (11), séparations, divorces (23) et/ou recompositions ou famille monoparentale (13), troubles dans la filiation (8). Seulement 3 adolescents sur 26 avaient leurs parents en couple. Pour 8 enfants, leur arrivée dans le dispositif était liée à un épisode de violence suite à la découverte que leur frère ou leur père n'était pas leur frère ou père biologique. Par ailleurs, était notée une forte présence de problème de santé, de handicap et de troubles psychologiques. Tous ces éléments sont des indicateurs de fragilité de la structure familiale, non sans conséquence sur la construction identitaire.

Cette quête de place peut conduire à la construction d'un sentiment de différence par rapport à leur famille d'origine, d'autant plus grand lorsque, dans les parcours migratoires, un écart se creuse entre les valeurs éducatives familiales et les valeurs éducatives de la société d'accueil : *« Issus d'une famille antillaise, on sait ce que c'est les parents, donc voilà, jusqu'à l'âge de 14 ans, j'ai vu mes cousins se faire taper à la ceinture. C'était assez compliqué, surtout que la famille, elle prend une place tellement importante dans notre culture, c'est pff exécrable, on a plus de temps à nous, c'est pas possible. » (Angy, 20 ans, accueil intermédiaire, avec déplacements).*

Ainsi Jaquet (2014) invite à analyser la place et le rôle du milieu familial dans les parcours de transit et « d'exit ». Elle montre que des souffrances polymorphes, avec des malaises dans la classe, la race, le sexe, le genre, la famille, peuvent empêcher l'assimilation au milieu et imposer à l'individu de nouvelles orientations lorsqu'il ne peut prendre place dans l'ordre social et familial : « *Quiconque n'est pas à sa place est condamné à être déplacé, au sens propre comme au sens figuré. Ne pas avoir lieu d'être expose forcément à un devenir migrant.* » (p. 79). Se développe alors chez l'individu « un sentiment d'altérité, né d'une conscience plus ou moins confuse d'être à part en trop différent ou déviant ». L'individu va alors chercher à se différencier à l'aide d'un modèle alternatif. En somme, l'individu opère un travail de « différence sur la différence ». Mais pour Jaquet, « on choisit moins de partir qu'on est choisi pour partir ». En ce sens, « l'individu qui s'éloigne de son milieu ou le milieu qui s'éloigne de l'individu sont les deux faces d'un même problème ». C'est pourquoi, pour Jaquet, « *comprendre la non reproduction ce n'est donc pas penser une trajectoire solitaire mais solidaire d'un milieu familial ou social qui d'une certaine manière la provoque et l'autorise* ».

L'entrée dans la prise en charge, une nouvelle adaptation

Cette impossibilité de trouver sa place, face à un trop grand sentiment de différence avec leur famille d'origine, est la raison évoquée par les enquêtés pour justifier leur recours à l'aide quand ils ont été les acteurs de l'entrée dans le dispositif ou pour confirmer *a posteriori* la nécessité de leur prise en charge quand ils ont été l'objet d'une demande de protection extérieure.

Le caractère nécessaire de la prise en charge est une donnée commune partagée dans l'ensemble des enquêtés :

« Je pense que c'est... je pense que c'est vraiment une des gloires, un des bienfaits de ce pays, tu vois, qu'il y ait l'aide sociale à l'enfance. Parce que franchement, sincèrement, sans ça, y'en auraient plein, j'sais pas comment ils auraient fini, quoi ! J'ai rencontré un million d'enfants, avec un million d'histoires différentes, que ce soit, sous placements judiciaires, sous placements de protection et bah ça leur a tous servi. Y'en a qui l'ont pas pris, ouais, qui l'ont rejetée, qui n'ont pas pu profiter ; mais tous ceux qui en ont profité, ça les a vraiment aidés. Et ceux qui ont pu même inconsciemment... utiliser ce qu'on leur a donné, je parle même en termes de...ah comment on dit, matériel ! Tu vois, niveau matériel, parce que moi par exemple, si j'avais pas, si on m'avait pas donné cet argent pour acheter mon ordi, effet boule de neige, peut-être là, je te parlerais même pas de musique ! Tu vois ce que je veux dire ? » (Jack, 24 ans, accueil tardif)

Elle est souvent justifiée par la comparaison de leur parcours avec celui de ceux qui sont restés ou la mobilisation onirique de l'image de ce qu'ils/elles seraient devenu(e)s s'ils/elles étaient resté(e)s dans leur milieu d'origine :

« Je pense d'ailleurs que si j'étais resté chez mes parents, je ne serais pas comme ça actuellement. On est tous d'accord, même pour dire la même chose, parce que j'ai discuté avec beaucoup de jeunes qui sont à l'aide sociale à l'enfance. Par exemple, les colonies qui sont obligatoires tout le temps pour les familles d'accueil, on a souvent des gens qui sont en familles d'accueil, qui sont en foyers et on discute de tout ça, mais même à notre âge, 12 ans, 13 ans, on discutait déjà de tout ça, et pas forcément sur l'avenir, de tout. Voilà et c'est vrai que c'est des choses qui revenaient assez régulièrement. Après y'en avait, par exemple, qui voulaient coûte que coûte retourner chez leurs parents. Je trouve ça dommage, qu'on refuse que les enfants retournent chez leurs parents quand ils en ont envie. Sauf que, nous, ma petite sœur et moi, on avait compris dès le début, qu'on était tellement différents, qu'on avait de la chance d'être ici, qu'on voulait y rester, qu'on voulait pas retourner chez nos parents et ils ont tout fait en fait, ils ont fait en sorte qu'on aille chez nos parents, sauf qu'on voulait pas, parce que en fait on était tellement bien dans

ce système là qu'on voulait y rester. Bah, finalement, on est resté jusqu'au bout !» (Angy, 25 ans, accueil intermédiaire, avec déplacements)

Si la prise en charge est perçue dans l'ensemble des entretiens par les enquêté(e)s comme une nécessité, elle n'en suppose pas moins une nouvelle adaptation. Elle implique d'entrer dans un système inconnu :

« C'est tout ce que je demandais, d'avoir un endroit où dormir. Moi je pensais pas qu'après y'aurait tous ces gens qui vont s'occuper de moi. Alors moi j'aurais jamais pu imaginer qu'il y avait un dispositif aussi...Le lendemain, tu te dis, tu vois tout le nouveau monde qu'il y a autour, tu te dis 'où est-ce que je suis vraiment Oh, qu'est-ce que c'est que cet endroit-là vraiment'. (...) Après tu te retrouves dans un système que tu ne connais pas et que tu vas devoir apprendre très vite, parce que...Tu sais pas du tout... voilà ce qui t'attend quoi. C'est dur pour toi. » (Anna, 24 ans, accueil tardif).

Elle suppose « de quitter son endroit », de « changer ses habitudes » :

« Heu... ce qui a été le plus difficile, donc c'est de quitter mon endroit, mes habitudes pour venir dans un foyer où je connaissais pas du tout le fonctionnement et c'était la première fois pour moi. Et ce qui a été peut-être le plus facile, c'est ma capacité à m'adapter à des endroits, ça m'a aidée à avancer ». (Maëlle, 21 ans, accueil tardif)

Elle implique de changer son langage, « son vocabulaire », en somme « tout son état d'être » : *« Donc il faut tout de suite changer tout son état d'être en fait, son vocabulaire, et voilà. »* (Angy, 20 ans, accueil intermédiaire, avec déplacements). Ainsi comme l'analyse Jaquet (2014 : 125) à propos des transclasses, l'adaptation implique « une forme de dépôt, voire de déposition, pour pouvoir se positionner », « un dépouillement de soi et une mue difficile à opérer de façon instantanée ». Cette nécessaire adaptation est redoublée à chaque nouveau déplacement. Mais elle les conduit à « être toujours en alerte », avec une « inquiétude secrète » et un « doute sur soi » (Jaquet 2014).

Un espace temporel et de signification indéfini

Ce sentiment d'alerte est d'autant plus présent que les jeunes concernés vivent dans un espace temporel et de signification incertain tant en ce qui concerne leur avenir que leur passé.

Comme pour leur entourage supplétif, il leur est difficile de se projeter dans l'avenir puisqu'ils/elles ne connaissent pas la durée de leur accueil et que les accueils sont renouvelés de 6 mois en 6 mois ou d'un an en an, même lorsqu'ils sont pris en charge toute leur minorité : *« Et après le truc qui m'a déçu, c'est quand j'suis arrivé dans mon premier foyer quand on m'a dit 'tu restes une semaine', ça fait quand même 10 ans ! Ils sont trop forts ! »* (Christopher, 16 ans, accueil intermédiaire)

Il leur est par ailleurs difficile de se réapproprier leur passé puisqu'ils/elles ont une faible connaissance de leur histoire et des raisons de l'accueil, même lorsqu'ils/elles ont été à l'origine de la demande d'aide.

On voit ici confirmé un constat effectué de longue date, à savoir l'absence de représentation précise pour un enfant des raisons de son placement, en bonne partie renvoyé à la réticence des professionnels à lui communiquer le motif de la prise en charge (Potin, 2009) et à l'interroger sur sa vision de sa situation et du danger (Masson, 2005). Ce rejet massif s'explique d'une part par une vision de l'enfant comme incapable de comprendre la situation, et d'autre part par la crainte des travailleurs sociaux et des cadres de l'Aide sociale de l'enfance de reproduire un *trauma* auprès d'enfants déjà vulnérabilisés (Masson, 2005 ; Robin, 2009). Ce qui est en jeu ici évoque ce qu'a pu

montrer Blueband-Langner (1980) aux Etats-Unis, dans un travail réalisé auprès d'enfants en phase terminale dans un service de cancérologie. Ces enfants partageaient avec ceux de la protection de l'enfance, l'expérience d'une réticence des adultes à verbaliser sur le diagnostic de leur situation. Pour Blueband-Langner (1980) l'acquisition d'informations sur leur propre histoire est dès lors un processus long qui inclut à la fois l'expérience de la prise en charge et des changements dans la conception de soi. Mais ce vide ou ce flou autour des origines du placement s'avère lourd d'implications en termes de construction identitaire.

Pour les jeunes placés précocement qui n'ont pas ou peu le souvenir de la vie et surtout de la relation avec leurs parents, c'est le moment même du tissage du lien et du désir d'enfant de leurs parents à leur égard qui échappe, soit l'origine et la raison d'être de leur existence. L'énigme qui en résulte ne peut être que douloureuse, dans la mesure où les rapports de filiation sont des rapports de reconnaissance fondamentaux (Honneth, 2000) où se jouent une identification réciproque qui, pour l'enfant, est au principe de sa construction de soi, mais aussi du monde¹⁵. Même si c'est aussi dans ces parcours que les jeunes ont le plus de moyen à l'âge adulte pour reconstruire leur histoire.

Pour d'autres, c'est le regard public porté sur leur relation avec les parents et le pourquoi de sa qualification en termes de « risque », de « danger » qui n'est pas intelligible. Ainsi pour Anna, même si elle a fait la démarche d'entrer dans le dispositif, la qualification de sa situation par les services sociaux lui semble en double décalage par rapport à sa perception : d'une part elle ne sent pas abandonnée, d'autre part elle ne souhaite pas retourner dans « sa famille » en Afrique :

« Mon beau-père, il a bien pris le rôle à cette période-là. Il a essayé de faire les choses, de montrer même qu'il était présent, qu'il y avait quand même une famille derrière, qu'on était pas abandonnées à nous même, parce que quand même quand tu arrives dans le système on te parle d'abandon, on te parle de psy... Les mots sont lourds. Ouais, les mots sont lourds (...) Dans un de leur rapport, ils disaient, eux ils ont des attaches familiales, ils ont des attaches familiales solides en Afrique, donc faut qu'ils rentrent. Donc ça justifiait votre retour. Alors que toi, quand tu connais ton histoire, quand tu connais ton passé, de pouvoir lire ça, ça doit être une horreur. Ils racontent n'importe quoi, tout ça c'est du bidon. Quand tu entends c'est... c'est faux ! Alors que c'est ton histoire, c'est ton vécu, j'ai dit 'mais comment ils peuvent dire des choses pareilles ?' Douter de ta parole, entendre... on va dire, quand t'es une enfant ça te blesse. Là t'es en train de dire la vérité, et ces gens sont en train de te dire que tu mens ?! Et ils te balancent des trucs comme ça et ils te connaissent même pas. Et ils jugent que tu serais mieux au Cameroun. » (Anna, 24 ans, accueil tardif ; chercheur pair 7).

Ainsi la rupture physique vient signifier une rupture plus fondamentale. Mais comment la rendre dicible ? Clairement, cette question des raisons du placement, dans la mesure où elle oblige à qualifier les relations parents/enfants, ne s'épuise pas au fil du temps, mais se ramifie dans le présent et s'actualise au cours des évolutions de la prise en charge. Les jeunes sont en effet condamné(e)s à une quête de leur histoire et de leurs liens auprès de leurs multiples instances de socialisation -raison pour laquelle elle a d'ailleurs peu de chances d'aboutir : le jeune est confronté à une pluralité de versions, la plupart du temps incompatibles entre elles. Chacun des protagonistes a un point de vue différent et une définition de l'autre. L'enfant est le seul à faire le lien entre tous ces acteurs qui ne se parlent pas, et il se retrouve ainsi isolé dans une position de *go between* (Montandon, 1998). Il ne peut ainsi avoir affaire qu'à une réalité clivée, d'ordre conflictuel, non seulement dans le présent des relations entre les différents professionnels de l'Aide Sociale à

¹⁵ Dans le rapport avec les « autres significatifs », qui sont ceux qui ont pour tâche de socialiser l'enfant, se joue en effet l'installation de l'individu à l'intérieur du monde de la société, et du même coup, l'appropriation de son identité par l'enfant. Peter Brger & Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

l'Enfance (ASE) et sa famille, mais aussi en lui. Les conséquences en sont une diffraction identitaire quasi inévitable obligeant les jeunes à un travail d'unification particulièrement intense.

Ce halo négatif qui entoure à la fois les origines de la séparation et le temps du placement est destiné à persister tant qu'un travail de parole, avec une personne significative n'est pas effectué. En effet, les jeunes qui parviennent à avoir une représentation construite de leur propre histoire sont ceux qui ont pu trouver un espace de réflexivité durant le placement – ce qui nécessite un lien de confiance intense avec un « autrui significatif » — et un espace de dialogue entre les différents acteurs.

Un espace imprévisible

Si la prise en charge rend difficile la construction de nouvelles attaches, c'est qu'elle expose les jeunes concernés à l'imprévisibilité de leur situation, avec la confrontation à de nouveaux déplacements, comme nous avons pu l'évoquer dans la partie consacrée à la stabilité mais aussi aux supports et aux liens. De plus, ces changements sont soudains et peu préparés.

Premièrement, elle les confronte fréquemment à des changements d'établissements scolaires, au moment de l'accueil (ou du changement de lieu d'accueil), ce qui implique de quitter son établissement en cours d'année, et d'arriver dans un collectif déjà constitué avec l'étiquette stigmatisante de l'enfant de l'ASE. Dans d'autres situations, l'établissement scolaire est maintenu, malgré le changement de lieu d'accueil, mais ce maintien se fait au prix d'un temps de trajet considérable.

À ceci s'ajoute des changements de lieux d'accueil dans plus de 2/3 des situations étudiées, et des changements au sein des lieux d'accueil, auxquels ils/elles doivent s'adapter. Ces changements viennent redoubler la quête de place à laquelle ils/elles ont été confronté(e)s dans leurs espaces familiaux d'origine. Pour exemple, l'arrivée d'un nouvel enfant accueilli avec un autre statut (adoptable) ou une autre particularité (en situation de handicap) conduit à une lutte des places et au départ de celui/celle qui le supporte le moins. Là encore l'évolution de leur place, au gré des accueils et des départs des autres enfants, dans les lieux de placement, est rapide et imprévisible :

« Est-ce que, toi t'as l'impression d'avoir vécu beaucoup de ruptures ? Est-ce que t'as vécu des choses comme des ruptures ? Oui ! Parce que j'étais en première famille d'accueil, et puis après casser d'un coup comme ça donc...ça fait mal quoi. Et en fait, ça a été net, genre du jour au lendemain : 'tu t'en vas...' ça a été comme ça, parce qu'en fait, y'avait, dans la première famille d'accueil, y'avait une fille qui a été adoptée, et donc moi, j'étais jaloux et tout ! Mais parce qu'ils leur apportaient plus de, en fait ils...la cocoonaient elle, mais tandis qu'en famille d'accueil, ils peuvent pas nous cocooner à nous, parce qu'il faut qu'ils agissent, c'est spécial, il faut qu'ils agissent pas en tant que parents quoi. On peut pas leur dire...on peut pas dire : 'ouais maman'. On ne peut pas. (...) Tandis que, son enfant qu'elle a adopté, bah, elle le coucounait quoi, parce que...c'était son enfant. Voilà ! Et il pouvait lui dire 'maman'. Voilà, et moi j'étais jaloux, parce que bon...elle le laissait faire tout et moi on m'engueulait. Donc ça faisait...mais pour elle c'était chaud à gérer (...) Ouais c'est pour ça. Qu'elle m'a fait changer de famille d'accueil. » (Gabriel, 26 ans, accueil intermédiaire, avec de nombreux déplacements ; chercheur pair 2)

« La venue de ce troisième enfant qui était handicapé a tout bouleversé dans la famille. (...) Après, là, quand je suis allé à X (dans une nouvelle famille d'accueil), ça a changé, parce que là on ne se connaissait pas du tout et j'ai dû (...) faire très vite connaissance avec la famille. Y'avait ses petits enfants qui sont tous des filles, elle avait des gendres, enfin voilà, donc du coup y'avait des réunions de famille assez souvent et ça j'y ai été confronté assez rapidement donc voilà. (...) j'ai dû aussi un peu m'adapter parce que comme

c'est des enfants, (...) donc il faut tout de suite changer tout son état d'être en fait, son vocabulaire, et voilà. J'ai dû un peu me considérer comme un grand frère comme quelqu'un qui fera attention à des enfants donc voilà. » (Angy, 25 ans, accueil intermédiaire avec déplacements)

Ces transitions rapides impliquent de changer très vite « tout son état d'être » car elles engagent la définition intime de soi dans des espaces familiaux en mutation et en reconfigurations fréquentes. Plus les changements de lieux d'accueils sont fréquents et subis, plus ils rendent difficile la création de supports d'affiliation. A l'inverse, le changement peut être aussi recherché par le/a jeune, pour ne plus supporter une situation de maltraitance dans le lieu d'accueil ou pour trouver le support le plus adéquat au gré de l'évolution de ses besoins. Ils peuvent alors être porteurs de nouveaux liens.

De la confrontation au stigmatisme à un cumul de discriminations et de stigmatisations, facteur de transit ?

La prise en charge les confronte par ailleurs au vécu de fortes stigmatisations. Les jeunes sortant de la protection de l'enfance vivent l'expérience d'être « précédés par une identité stigmatisée » (Eribon, 2010, p. 202) et « soumis au feu croisé du jugement social » avec un sentiment d'être assignés à une identité attribuée :

« En fait les gens quand on leur dit 'voilà je suis placée, je suis dans un foyer', c'est tout de suite négatif, c'est tout de suite, j'sais pas comment dire, oui comme si j'étais quelqu'un de pas bien. (...) Ouais, les gens ils ne sont pas trop... enfin je sais que j'ai perdu beaucoup d'amis etque ouais... qu'ils comprennent pas, ils me prennent pour un cas social, enfin moi je me considère pas comme un cas social. » (Elise, 19 ans, accueil tardif)

Durant les débats au sein du collectif de recherche, les jeunes chercheurs pairs ont souligné que le plus difficile à supporter, au-delà du regard extérieur, ce sont les regards négatifs, au sein des lieux d'accueil, qui les ramènent sans cesse à une identité assignée disqualifiante.

Dans le même temps, dans ces situations, le cumul des stigmates, liés à la situation institutionnelle, à l'origine ethnique, ou encore à l'orientation sexuelle, peuvent être aussi des facteurs favorisant, sans les déterminer, des parcours en transit (Jaquet 2014) entre plusieurs classes sociales : le milieu d'origine et le milieu d'éducation, et le milieu d'arrivée. Pour exemple, Hervé, un des enquêtés, explique que la découverte par sa famille d'accueil de son homosexualité et le conflit que cela a engendré, a été la raison de son départ et de la poursuite de son investissement dans la musique. Cet investissement dans la musique avait déjà été porté par une volonté de se différencier durant l'enfance pour retourner le stigmatisme lié au placement :

« Mais après c'est vrai que la musique et le conservatoire a fait que tout d'un coup, j'avais, j'étais quelqu'un d'important. Et j crois que c'est vraiment là, la différence, c'est que le regard qu'on porte sur nous peut changer aussi parce que tout d'un coup, très jeune on vient de, on devient quelqu'un qui est assez important, et moi j'étais l'un des premiers enfants à accéder au conservatoire, en piano, donc voilà j'étais LE musicien. » (Hervé, 26 ans, accueil long).

La combinaison d'être d'une origine culturelle différente, d'être un enfant placé, d'être homosexuel dans un milieu homogène et fermé d'un petit village français, est ce qui a été facteur d'exit.

Mais là encore, cette expérience de passage d'une classe à l'autre les confronte à une nouvelle adaptation entre différents mondes sociaux. Leur réussite ou leur accomplissement à l'âge adulte sont marqués par la dette : dette par rapport à leur famille d'origine, dette par rapport aux institutions, dette par rapport à ceux/celles qu'ils/elles ont vu échouer, tomber. Ces êtres de passage font l'expérience en eux de la « lutte des classes », des races et des places (Jaquet 2014).

Dans leur passage d'une famille à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un monde à l'autre, se forge un sentiment de distance aux autres et à eux-mêmes. Cette distanciation peut engendrer un fort sentiment de solitude à l'âge adulte. Les jeunes adultes peuvent alors faire l'expérience de la solitude du devenir adulte, c'est une solitude du détachement, une solitude de la perte dans le processus de séparation.

Le passage à l'âge adulte, comme catalyseur et analyseur

Le passage à l'âge adulte est une nouvelle forme de transition, rapide et brutale, ce qui peut leur donner l'impression de devoir muer de manière instantanée : *« Je pensais qu'à 18 ans, il fallait se mettre obligatoirement, tout de suite adulte, mais bon j'ai essayé mais des fois, j'arrivais pas trop... »* (Pierre, 21 ans, accueil intermédiaire). Le moment de la sortie est une « zone de turbulences » (Weber, 2005) où tous les champs de vie vont être redéfinis en même temps.

Une géographie des liens en reconfiguration

Mais surtout le temps de la transition est un moment à haut risque, un moment de crise, durant lequel les attaches nouées vont être redéfinies. Ainsi, le temps de la transition à l'âge adulte peut servir de catalyseur, d'analyseur des supports d'identifications, en reconfiguration à l'âge adulte. Il peut agir comme un révélateur des liens construits, même si cette redéfinition dépend aussi des liens antérieurement créés. L'accompagnement à la sortie peut préserver les liens, ou offrir de nouveaux supports, quand ceux-ci se rompent. Le trop plein ou le défaut d'accompagnement peut aussi mettre en danger les liens noués, lorsque la sortie est précipitée ou réalisée sous injonction

Le tissage, comme un métissage

Au-delà des différences de parcours, et des différents vécus de la transition, les jeunes sont confrontés à une même difficulté à l'âge adulte, celle de l'hybridation. Leur « tissage » est un « métissage » qui rend difficile la recherche de supports d'identification à l'âge adulte (Jaquet, 2014, p. 138). Ils/elles sont amené(e)s à agencer à l'âge adulte un héritage complexe, en faisant l'expérience d'une « identité blessée, éclatée en éléments à la fois inconciliables et indissociables, et à laquelle on ne peut pas plus échapper qu'on n'échappe à sa propre culture » (Pollak, 1993, p. 43). Plus que tout autre, ils/elles font directement l'expérience d'un « moi spectral » (Jaquet, 2014, p. 112). Ils/elles se trouvent alors sans cesse dans une position « d'entre-deux », entre plusieurs appartenances. Ils/elles sont « écartelé(e)s entres plusieurs mondes », parcouru(e)s « d'affects contraires », de fidélité et de honte, d'amour-haine. Les jeunes sortant de la protection de l'enfance sont à l'intersection entre plusieurs mondes sociaux ou plutôt dans « un intermonde » (Jaquet, 2014).

De plus, ils/elles peuvent se retrouver seuls dans cet « intermonde »

puisqu'ils se construisent dans une volonté de différenciation par rapport aux autres jeunes confié(e)s, tout en se sentant en décalage avec les autres jeunes de leur âge. Ils/elles peuvent faire parallèlement l'expérience d'une double distance : distance avec leur famille d'origine et distance avec le lieu d'accueil. Ceci peut les conduire à la crainte de n'être rien, de n'être plus personne et les place face à un grand sentiment de solitude.

Une désidentification avec la famille d'origine mais un attachement à ses valeurs ?

Si une des enquêtés évoque avoir maintenu un lien durant la prise en charge avec sa famille en restant en proximité géographique de cette dernière, on observe chez la majorité et pas seulement dans les parcours longs, des processus de désidentification du milieu d'origine (Jaquet, 2014). Dans certains cas, cette coupure est volontaire pour se préserver d'une situation de violence, dans d'autres cas elle est une conséquence involontaire du placement, liée à sa difficile acceptation par les parents. Dans d'autres situations encore, c'est un processus de distanciation progressif, qui se construit au fil du temps, sans volonté de part et d'autre, lié à l'absence d'espace temporel partagé et d'une épaisseur suffisante des liens. Cette désidentification peut être ponctuelle ou durable, faite de flux et de reflux, d'allers et de retours. Dans certains cas, après une période de rupture, les jeunes enquêté(e)s reprennent le contact avec leurs parents, quand une situation de danger, vient remobiliser leurs parents auprès d'eux, ou lorsqu'ils/elles pensent avoir suffisamment évolué pour reprendre le fil de la relation. Dans d'autres cas, sans retourner physiquement vers leurs parents, certain(e)s enquêté(e)s continuent de se référer aux valeurs ou aux traits de caractères de leurs parents : « Ben, je crois que c'est de ma mère tout ça. Parce que en fait, je m'en rappelle quand j'étais petit, elle avait tout le temps la gniac, elle voulait, elle voulait le meilleur pour nous, ben, mes frères et moi. » (Christopher, 16 ans, accueil intermédiaire avec déplacements). Mais quand cette désidentification est portée à son paroxysme, elle est liée au constat du jeune âge adulte de ne plus appartenir au même monde, d'avoir connu une trajectoire ascendante, qui construit dans le même temps un sentiment de différence :

« Mes parents, c'est une autre vie. C'est le moyen-âge » (Pierre, 21 ans, accueil long)

« Oui, je connais des membres de ma famille biologique, heu, c'est des personnes que j'ai connues parce que ma mère avait toujours, l'autorité parentale, après voilà ce sont des personnes qui aujourd'hui bah sont très différentes de ce que je suis devenu, qui font, enfin on se retrouve pas. Finalement, mon statut est mieux que le leur, sur le plan financier, et puis même sur le plan psychologique, je m'en sors beaucoup mieux, donc, au final, ça serait plus à moi de les aider qu'à eux de m'aider, mais... » (Hervé, 26 ans, accueil long).

Malgré ce sentiment de différence, ils/elles sont parfois amené(e)s à retourner chez leurs parents s'ils/elles n'ont pas d'autres solutions à l'âge adulte ou à être présent(e)s auprès d'eux, pour prendre en charge leurs difficultés, sans avoir été préparé(e)s à cette nouvelle épreuve. Les retours dans leur monde ancien ne sont alors pas des retrouvailles, car ils sont marqués par « l'accroissement du fossé, par la nécessité de masquer en partie ce qu'ils sont devenus pour être reconnus » (Jaquet, 2014).

Ainsi si des études quantitatives françaises antérieures menées auprès de 150 jeunes majeurs anciennement pris en charge par le dispositif français de protection de l'enfance, montraient que 70,5 % d'entre eux déclarent avoir des relations avec leur famille, mais 82,5 % des jeunes interrogés ne souhaitent pas retourner y vivre dans un avenir proche (Guimard, Petit-Gats, 2011), tandis qu'une autre étude française montrait que 80 % des jeunes sortent du dispositif de protection de l'enfance en ayant des liens avec au moins l'un de leurs parents (Frechon, 2009), encore faut-il s'interroger sur la nature de ces liens.

De nouvelles affiliations dans la suppléance ou une désillusion ?

Parallèlement, 16 des jeunes interrogé(e)s ont pu s'inscrire au fur et à mesure de la prise en charge dans de nouveaux liens avec les adultes et les enfants, présents au sein des lieux d'accueil. Chez la majorité des enquêté(e)s, la création de ces liens s'effectue sur fond d'effacement des liens avec la

famille d'origine, pour une minorité au contraire elle est renforcée par la préservation de la place de la famille d'origine.

Certains jeunes, à l'accueil long et linéaire, ont construit, durant l'accueil, et préservé à l'âge adulte, des liens supplétifs et des formes de parenté additionnelles avec la famille d'accueil ou les éducateurs, tout en conservant leur lien avec leurs frères et sœurs et en créant de nouveaux liens avec les enfants de la famille d'accueil ou avec les autres jeunes du foyer. Ces liens semblent pouvoir s'ajouter et se pérenniser et sont supports d'affiliation.

Dans les parcours d'accueil intermédiaire ou tardif, il ne s'agit pas toujours de liens pérennes, stables mais parfois d'une succession de « micro liens » porteurs. On pourrait alors parler « d'affiliations métisses » (Feldman et Moro 2008). Mais dans les parcours d'accueil intermédiaire avec déplacements, ces liens semblent se succéder plus que s'ajouter, chaque lien nouveau semblant effacer le précédent.

Mais dans tous les cas, la création de ces liens repose sur le partage d'un espace temporel commun. Ils supposent un engagement éducatif personnel qui dépasse la dimension financière et professionnelle du travail. Ils impliquent une écoute et un soutien dans les projets, une confiance réciproque. Ils donnent le sentiment de pouvoir « compter sur » et « compter pour » et invitent à un engagement en retour, moteur dans le parcours.

Pour certains, trouver des modèles d'identification passe aussi par se rapprocher d'éducateurs/rice qui leur permettent, par leur origine culturelle, de renouer avec leur propre histoire, et par leur position, de trouver un modèle dans le choix du métier, en luttant contre les inégalités :

« Elle (l'éducatrice) a les origines qui se rapprochent des miennes et... je sais pas de quelle tribu elle doit être mais elle a la couleur mate, noire. Je voyais peut-être ma mère, je faisais peut-être le transfert parce que ma mère était forte comme elle, et tout. C'était la première fois aussi que je trouvais une africaine dans un poste aussi élevé, haut placé quoi, tu vois. Parce que toujours je trouvais les blancs, les blancs, les blancs. Et un peu comme les maîtresses de maison, c'était toujours les africaines et donc là pour une fois... Je vois, pour moi ça me touchait énormément et je... je veux ressembler à ça, je veux être plus tard. T'avais enfin, trouvé un modèle. Un modèle et je me disais, mais en fait on peut s'en sortir y'a des noirs aussi qui sont, voilà quoi, dans les bons postes et tout, non. » (Anna, 24 ans, accueil tardif ; chercheuse pair 7).

Toutefois, 11 des enquêté(e)s n'ont pas trouvé, durant la suppléance, de supports suffisamment étayant, ou n'ont pu préserver les attaches nouées, à l'âge adulte. À la sortie, un clash, la séparation ou une sortie abrupte, vont les conduire à réinterroger les liens noués et à les requalifier *a posteriori*. L'engagement personnel dans la relation leur semble insuffisant et la contrepartie trop forte pour permettre la création et la pérennité des liens puisqu'il faut accepter « d'être éduqué contre un salaire, sans sentiment », de grandir sans conflit et « sans s'opposer », de « faire partie des meubles », « du décor », d'être un acteur de second plan », d'être accompagné sans individualisation, d'être traité avec inégalité, de « n'être qu'un dossier » parmi d'autres, de ne compter sur personne et de ne compter pour personne puisqu'aucune nouvelle n'est demandée à la sortie. Ces parcours laissent les enquêté(e)s face à un sentiment de solitude et de désillusion important.

L'éthos de la distance

Un sentiment de double distance peut se forger alors, avec la famille d'origine et le lieu d'accueil, comme le signifie ici Angy :

« On était un peu discriminé dans la famille et dans la famille d'accueil (...) Par contre, le père on l'a vu tous les 15 jours pendant toute cette période-là jusqu'à mes 18 ans. Et puis là, après ça s'est arrêté. Pourquoi, parce que, en fait moi je ressentais plus le besoin d'aller voir la famille. Parce qu'en fait on y allait en étant étrangers, on était pourtant de la même famille, on était comme eux, parce que forcément et heu, pfff, on ne se ressentait pas du tout comme, comme, enfin on ne faisait pas partie de la famille. On le voyait partout, tous les aspects, des petites mimiques, dans le regard, dans la parole, à la façon de s'adresser à nous, voilà. Ça nous est arrivé à deux reprises, par exemple, à ce qu'on nous dise : 'vous êtes que des petits français, vous !' Ma petite sœur et moi, alors qu'on était de la même famille ! Alors, moi j'ai pris ça pour une double insulte. Pourquoi, parce qu'ils nous insultent de français, alors qu'ils le sont aussi, mais ils font aussi un peu du racisme comparant les noirs et les blancs et on, comment dire, en se distinguant des français un peu de souche, et qui sont blancs, comme étant deux peuples différents, qui peuvent pas vivre ensemble, enfin voilà. Et ça vraiment, ça m'a fait très, très mal et donc c'est pour ça, ça explique. » (Angy 25, ans, accueil long avec déplacements).

Pour Angy, ce sentiment de double distance est marqué par le vécu d'une double discrimination (dans la famille d'accueil et dans la famille d'origine) qui le renvoie à une identité impossible, propre au *passing* (Jaquet 2014), être le noir parmi les blancs et le blanc parmi les noirs. Comme tous ceux qui opèrent un passage (même si celui-ci est contraint), les jeunes enquêtés se voient rappeler par leur entourage l'interdit de la transgression identitaire et font l'expérience en eux de la lutte des races (Jaquet 2014).

Parallèlement à cette double distance avec les adultes qui les entourent, les jeunes enquêté(e)s sont face à une double distance avec leurs pairs.

Premièrement, la volonté de se différencier des autres jeunes placé(e)s, pour ne pas être assimilé(e)s à « un cas soc », ne leur permet pas de trouver des supports d'identification chez les jeunes accueilli(e)s ou sortant de la protection de l'enfance. Par exemple, Hervé (26 ans, accueil long) exprime sa difficulté à s'identifier à d'autres jeunes placés, aux parcours plus insécurisés :

« Oui. T'es le premier en fait, pour le coup que je vois et que je me dis, en fait ça existe ! Je dis ça parce que j'ai passé, j'ai fait une assemblée générale, avec l'association, j'ai mangé là-bas, je me suis retrouvé avec une table de personnes qui avaient un placement, bon qui étaient en foyer, qui avait un parcours, qui était tellement à l'opposé du mien, que je me suis dit, je me suis senti très très mal, et pas à ma place du tout, vraiment pas à ma place. Donc, à tel point que je ne pouvais même pas garder de liens parce que trop éloignés, parce que trop, trop dans quelque chose d'insécure, enfin au niveau insécurité qui était, qui est tellement pas proche de moi, que je me dis, enfin voilà, c'est trop loin de qui je suis aujourd'hui quoi, donc ».

Deuxièmement, le fait d'être placé, et donc dans des conditions très différentes des jeunes de la population générale, construit un sentiment de décalage chez les jeunes sortant de la protection de l'enfance ne partageant pas les mêmes préoccupations que les jeunes de leur âge :

« J'peux avoir des amis, mais j'les considère pas vraiment comme, fin pour moi on a pas les mêmes problèmes, on a pas les mêmes enjeux, les mêmes choses (...) Tes machines, ton repas. Mais moi j'ai pas tout ça, moi j'le fais toute seule, et ça c'est des décalages qu'il y a. C'est ça. Des décalages. Tu te

sens en décalage. *J'me sens en décalage. Et du coup j'peux pas trainer vraiment avec les gens de mon âge* ». (Lorry, 21 ans, accueil tardif et chercheur pair 7).

La solitude au cœur des liens, où le sentiment que rien n'est partageable

Dans ces parcours, le sentiment de solitude est particulièrement important. Pour Cécile van de Velde, la solitude est une expérience subjective au cœur des liens. Le lien peut être producteur d'un sentiment de solitude quand on a le sentiment de ne pas pouvoir « compter pour », ce qui renvoie à un « déni d'existence », ou quand on ne peut pas « compter sur ». Le sentiment de solitude peut donc se créer en situation d'insuffisance ou de trop plein de liens, mais aussi lorsqu'il manque au lien une épaisseur temporelle, un partage du quotidien, lorsqu'une aspiration de partage n'est pas comblée. Le sentiment de solitude peut aussi émerger quand l'individu a l'impression qu'il n'a pas de témoin à son existence. La solitude est aussi liée au fait de ne pas avoir sa place parmi les autres.

C'est bien l'ensemble de ces sentiments qui traversent à des degrés divers l'ensemble de nos enquêtés avec le sentiment commun de ne pas voir de témoin à son existence. L'expérience vécue n'est partageable avec personne car elle va immédiatement créer un sentiment d'inconfort et d'incompréhension chez l'interlocuteur/rice, alors même que ce vécu est apprivoisé du côté des enquêté(e)s et des enquêteurs/rices:

« Et c'est ça, et c'est ça qu'est le plus triste dans nos histoires, (rires) c'est que ... quoi qu'on partage...on va choquer. *Ouais, exactement.* Quoi qu'on partage (en même temps) on va choquer. Que ce soit des, des moments durs, euh, de notre vie, ils vont s'dire *ouais, 'ouah, ma pauvre, oh je t'aime'*. *Alors que toi t'es là au calme tranquille, c'est passé maintenant t'en rigole.* Grave. Et tes bons moments, du moins c'est pour toi un bon moment ... 'ah ouais d'accord t'es plutôt comme ça toi.' *Hum.* 'T'es plutôt du genre à aller en HP et kiffer' (rires). Ok. Bon. Bon bah j'avais partir hein. (rires) Et c'est ça qu'est triste. C'est qu'au final t'as l'sentiment de, de, de rien pouvoir partager. *Ouais.* Et, et, et d'où l'pétage de plomb ». (Chercheuse pair 7 ; Lorry, 21 ans, accueil tardif)

Bien que ce sentiment soit subjectif et relatif, il n'en génère pas moins une souffrance réelle et profonde. Pour ces funambules des liens, la solitude peut être aussi liée à l'ajustement quotidien, à l'adaptation permanente à ses interlocuteurs.

Vers une ouverture des possibles

Ainsi la recherche par les pairs permet d'appréhender les modalités complexes par lesquelles les jeunes de la protection de l'enfance se fraient une place en se définissant par identification et différenciation au sein d'un espace contraint avec et contre les autres. Elle permet de référencer scientifiquement l'expérience quotidienne (Nieuwenhuys 2004) et participe au renouvellement des formes de production des connaissances en contexte de disqualification.

La recherche par les pairs, pour les chercheurs/ses pairs comme pour les enquêté(e)s peut aussi servir d'étayage identitaire, en permettant de créer de nouveaux supports d'identification et d'affiliation, mais aussi en permettant un retournement du stigmat. Par le détour qu'elle opère, elle peut permettre une réappropriation du passé, l'acceptation des origines et leur reconfiguration à l'aune d'un nouveau dessein.

De plus, la prise de parole autour de la recherche peut permettre de changer l'imaginaire collectif, en faisant état de ces faiblesses qui peuvent devenir des forces. Ainsi « des événements particulièrement marquants, une fois intériorisés, peuvent eux aussi devenir un trait permanent de la personne, un « signe patent de porte-identité » selon la terminologie de Goffmann (Pollak, 1993, p. 158). En effet, enquêté(e)s et enquêteurs/rices ont pu repérer au cours de l'enquête des traits de caractères communs, qui font leur faiblesse mais aussi leur force, comme la capacité de décoder et d'analyser très rapidement les situations, la capacité de s'adapter à différents contextes, la capacité de résister à l'adversité, la capacité de se transformer,...

« Ouais donc, quelque part ton vécu, c'est un peu ta force. Tu t'es dit : 'maintenant que j'ai vécu ça, le reste ne peut pas...' *il peut pas y avoir pire, franchement, il peut pas y avoir pire.* C'est beau, j pense exactement comme ça, donc ça fait plaisir d'entendre ça de la bouche de quelqu'un d'autre parce qu'on en parlait hier avec mon collègue, et c'est, c'est exactement la même discussion qu'on a eu, en disant, que quand t'as vécu certaines choses, au final c'est vrai qu'après, tu dis bon...*des fois, j'suis un peu stressé, et j'me dis dans ma tête : 'boh ça va hein... ! Te plains pas, quoi', t'as vécu pire... ouais voilà ! C'est bon c'est rien à côté ! Ouais, donc c'est bon hein ! Et pis en plus,* mais j pense qu'on fonctionne tous un peu, quand t'as été placé etc. *Mais moi je trouve que, bah moi j'trouve que j'suis fort moralement, parce que j'vis ça, mais y'a plein de gens qui sortis de là et ils sont avec plein de copines, tandis que moi je reste tout le temps seul, encore seul quoi et heu...mes soucis je les gère seul quoi.* D'accord. *Mais c'est difficile, parce qu'un humain, il a besoin de parler et tout. Moi, tandis que moi, j'arrive à... t'as pas besoin d'extérioriser forcément, tu te gères ça tout seul ? Ouais je me gère ça tout seul.* Et juste,... *j'ai une force, c'est ça ma force en fait, que j'arrive à...ouais* » (Pierre, 21 ans, accueil intermédiaire avec déplacements ; chercheur pair 9)

Si les faiblesses sont aussi des forces, les jeunes chercheurs/ses pairs comme les enquêtés/rices sortant de la protection de l'enfance ne sont pas de « simples passagers clandestins » mais des « pionniers/ères », des pionniers/ères de la transformation sociale, des pionniers/ères d'une quête identitaire plus plurielle et labile, des pionniers/ères de nouvelles formes de connaissances. Ils/elles sont « la preuve d'une mobilité et d'une plasticité des êtres y compris dans les conditions les plus défavorables » (Jaquet, 2014, p. 219).

Recommandations

I) Recommandations pour favoriser une réelle transition à l'âge adulte au sortir d'une mesure de protection

1.1 Recommandations générales : faire évoluer les conceptions

- ✓ Appréhender la transition à l'âge adulte, non seulement comme un accompagnement vers l'indépendance, mais aussi vers une autonomisation relationnelle, ce qui suppose des supports et de l'interdépendance
- ✓ Penser la cohérence entre la proposition de se construire durant la minorité dans et avec un environnement supplétif et l'injonction à « faire seul » en fin de prise en charge ; ne pas voir la suppléance comme une parenthèse et l'autonomie comme le contraire de la dépendance ou de l'assistanat ; envisager la prise en charge comme une ouverture vers la transition à l'âge adulte et non comme la fin de celle-ci
- ✓ Accompagner les jeunes de la protection de l'enfance dans la modernité et la construction d'identités multiples, sans les assigner à une identité unique ; tenir compte de leurs potentiels, de leur énergie à changer le destin

1.2 Préconisations au niveau des dispositifs

- ✓ Mettre en lien les instances politiques, les institutions, la recherche et les pratiques de terrain pour construire des dispositifs plus adaptés
- ✓ Créer une agence nationale de la protection de l'enfance, pour mettre en lien l'ensemble des acteurs (acteurs publics, bénéficiaires, chercheurs)
- ✓ Incrire, dans les schémas départementaux, l'accompagnement de la période 16-25 ans
- ✓ Créer, au sein des départements, un pôle de suivi de la suppléance au cours de la prise en charge, une instance en charge d'un suivi concerté des situations notamment pour évaluer les liens construits par l'enfant et adapter sa prise en charge
- ✓ Renforcer les liens de l'ASE avec le secteur associatif et les associations d'anciens (information, connaissance, passage de relais), favoriser les passerelles dans et entre institutions, et avec les réseaux, même informels

1.3 Points d'attention au niveau des actions socio-éducatives

▪ Le temps de l'accueil

Clarifier les places et les enjeux

- ✓ Garantir plus de transparence des institutions vis-à-vis des jeunes sur les enjeux et les raisons de l'accueil, sur la durée envisagée (en fonction des types de parcours et de l'âge des enfants) ainsi que sur le temps de la sortie et les modalités d'obtention des contrats jeunes majeurs

- ✓ Clarifier, au plus tôt, auprès de l'enfant le rôle des différents acteurs (référents, familles d'accueil, éducateurs familiaux, éducateurs du quotidien, parents)
- ✓ Favoriser la concertation sur les situations pour ne pas laisser le jeune seul dans une relation duale avec son référent

Stabilité des parcours et supports d'affiliation

- ✓ Développer la capacité des professionnels à penser l'avenir de l'enfant, à mieux diagnostiquer les situations
- ✓ Reconnaître que les situations sont contrastées et que l'aide, pour être plus juste, doit être adaptée à chaque type de situations (notamment à celles des plus vulnérables actuellement exclus de fait)
- ✓ Evaluer et soutenir les différents supports d'affiliation de l'enfant, que ce soit des formes de parenté quotidienne, du sang ou de nom
- ✓ Eviter de créer des ruptures de parcours ou de liens lors de l'accueil ; éviter les ruptures brutales et préparer les changements ; veiller au maintien du lien avec les personnes ressources, qu'elles soient professionnelles ou non, pendant l'accueil et après le passage à l'âge adulte
- ✓ Favoriser le changement de regard, permettre aux éducateurs de l'ASE de faire l'expérience du travail en famille d'accueil, avant de prendre des décisions !
- ✓ Développer des formations pour les familles d'accueil, pour mieux accepter les différences, mieux accueillir les enfants, en tenant compte de leur origine ethnique et de leur orientation sexuelle et
- ✓ Permettre un engagement éducatif personnel des figures éducatives qui dépasse la dimension financière de la relation et qui donne aux jeunes le sentiment de « compter pour » et de pouvoir « compter sur »
- ✓ Expliquer le parcours, permettre au jeune de se réapproprier son histoire tout au long de son parcours de vie, en laissant cohabiter l'histoire événementielle et l'histoire affective transmise par les différentes figures éducatives et la famille d'origine, les parents
- ✓ Avoir un réel suivi des parcours par les référents ASE et une disponibilité pour répondre aux sollicitations des jeunes
- ✓ Favoriser l'ouverture sur le monde extérieur et la découverte d'autres activités et milieux

Scolarité

- ✓ Sortir de l'hypovigilance des équipes éducatives sur le scolaire, en particulier dans les foyers
- ✓ Mieux former les équipes éducatives et avoir des échanges locaux avec les autres institutions (scolaires, de formation, d'insertion)

- ✓ Faire de l'école un espace neutre, un espace de vie pour l'enfant et le jeune, ce qui n'empêche pas le partage d'informations utiles et adaptées
- ✓ Soutenir les jeunes dans leur parcours scolaire, soutenir leurs choix, soutenir au quotidien les apprentissages de façon individualisée, y compris dans les prises en charge collectives ; les aider au niveau financier
- ✓ Avoir un suivi, une aide à l'orientation et ne pas se limiter au seul point de vue des éducateurs pensant savoir ce qu'il faut pour le jeune
- ✓ Poursuivre des études est un outil de l'autonomie du jeune, donc il ne faut pas s'arrêter aux micro-économies que l'on peut faire à court terme en ne les soutenant pas

Prise en compte de l'enfant et de sa parole

- ✓ Faire la distinction entre injonction à se raconter (dans les suivis psychologiques et auprès des différents professionnels) et recueillir et donner la parole à l'enfant et au jeune. Il est important d'entendre ce que l'enfant et le jeune à dire, notamment de son présent et de son avenir, sans toujours le ramener ou tout expliquer par son histoire familiale
- ✓ Le projet pour l'enfant, le projet personnel ne doit pas être subi mais construit avec le jeune, pas dans l'urgence et pas à la veille sa majorité
- ✓ Etre au plus près des souhaits du jeune dans la construction de son parcours et de son projet, permettre des bifurcations, des changements de projet, lui donner le temps
- ✓ Entendre l'enfant, le jeune dans le processus de décision sur sa situation
- ✓ Prendre en compte la parole de l'enfant aussi au moment des clashes, favoriser une analyse dialogique des situations

■ La préparation de la transition vers l'âge adulte

- ✓ Créer un parcours d'autonomie à partir de 15/16 ans, multi dimensionnel (incluant la dimension relationnelle)
- ✓ Varier les supports pour échanger avec les jeunes sur leur passage à l'âge adulte (par exemple, utiliser la photo-discussion)
- ✓ Préparer les jeunes à la sortie, leur permettre d'anticiper
- ✓ Faire venir les professionnels de la société civile au sein des structures (par exemple des conseillers bancaires, en assurance) pour que l'éducateur ne soit pas le seul référent et contact avec le monde extérieur
- ✓ Rendre obligatoire le contrat jeune majeur jusqu' à 21 ans ; le rendre obligatoire quand des études sont réalisées, et jusqu'à la fin de celles-ci
- ✓ Aider de manière égalitaire l'ensemble des jeunes, se soucier des plus en difficultés qui ne peuvent proposer de projet

- ✓ Indiquer aux éducateurs, aux structures de placement et aux jeunes, la possibilité de recourir à une personne tierce (réseau ADEPAPE) à la signature du contrat jeune majeur pour soutenir le jeune
- ✓ Réadapter les contrats au fur et à mesure de l'évolution de la situation, autoriser les bifurcations, l'erreur
- ✓ Etre dans l'écoute, le faire avec, laisser au jeune la possibilité de se tromper
- ✓ Ajuster l'accompagnement en fonction du type de parcours, distinguer les jeunes en fonction de profils car tous n'auront pas les mêmes soucis en sortant, selon le lien gardé avec la famille ou la réussite scolaire, par exemple
- ✓ Comprendre les stratégies des jeunes et leurs rapports à l'aide
- ✓ Ne plus faire coïncider la fin de la prise en charge avec la fin de toutes les autres dimensions du parcours (formation, soutien psychologique, etc.) mais au contraire, penser à un tuiage progressif, en vue d'un accompagnement réel à l'indépendance
- ✓ S'adapter au rythme du jeune, le préparer à l'âge adulte et le soutenir dans ces anticipations, permettre une progressivité, soigner le temps du départ
- ✓ Faire un bilan avant la sortie puis, au moins une fois, après la sortie
- ✓ Donner de l'importance au moment de la sortie
- **L'accompagnement à l'âge adulte et les supports d'identifications**
 - ✓ « Se séparer sans se perdre », favoriser la continuité, garder un lien après la prise en charge, prendre des nouvelles, reconnaître la nécessité du lien et lui assurer une place dans les activités professionnelles
 - ✓ Travailler vraiment pendant le placement, et après, le lien avec la famille d'origine, tout en envisageant de suspendre les rencontres pour un temps ; permettre aux jeunes d'être assez autonomes pour ne pas avoir besoin d'y retourner, préparer la place que pourrait avoir la famille après la sortie
 - ✓ Reconnaître la nécessité d'un suivi, l'intégrer comme critère de qualité de l'accompagnement, mettre en place un service de suite dans les structures d'accueil pour garder le lien, donner un coup de pouce en cas de besoin, accompagner des projets

1. 4 Points d'attention au niveau des groupes de pairs

- ✓ Prendre en compte la question de la fratrie et veiller à ne pas séparer les frères et sœurs biologiques ou électifs lorsque ce n'est pas dans l'intérêt supérieur de l'enfant
- ✓ Faciliter les sorties et les soirées entre amis et les contacts noués en milieu scolaire ou dans l'environnement du lieu de vie

- ✓ Faire des réunions d'échanges et de discussion entre enfants et jeunes au sein des placements familiaux
- ✓ Créer des groupes d'échanges, des groupes de paroles pour les jeunes adultes sortant de la protection de l'enfance pour accompagner les processus de reconfigurations identitaires et la mise en sens collective des vécus intérieurs, favoriser les supports d'identification et développer le pouvoir d'agir

II) Recommandations sur la méthode par les pairs

2.1 Les éléments à conserver

- ✓ Ne pas reproduire les conditions de l'injonction biographique à se raconter auprès des différents professionnels, laisser la possibilité à chacun de ne dire que ce qu'il souhaite sur son expérience et quand il le souhaite
- ✓ Concevoir dans les projets participatifs l'engagement pour soi et pour autrui comme s'alimentant l'un l'autre, laisser souples les modalités de la participation, permettre de sortir du processus et garder un lien néanmoins
- ✓ Proposer un temps de formation qui soit aussi un temps d'élaboration en commun des questionnements et des outils d'enquête
- ✓ Insister sur l'autonomie du chercheur pair dans l'organisation de l'entretien (lieu de rendez-vous, horaires, personne)
- ✓ Favoriser l'effet miroir et l'empathie pour permettre à l'enquêté de raconter son parcours plus facilement
- ✓ Insister sur l'autonomie des jeunes chercheurs pairs dans le processus de recherche, s'adapter aux demandes de chacun
- ✓ Favoriser la participation sous différentes formes à toutes les étapes du processus et notamment dans l'analyse et l'écriture
- ✓ Etre accompagné par des chercheurs qui cadrent le processus, qui soient disponibles et en capacité de s'adapter aux contraintes de chacun
- ✓ Définir une finalité au projet
- ✓ Penser l'après recherche : outils, objets, réseaux, prolongations

2.2 Les éléments à améliorer

- ✓ Atteindre une plus grande diversité de parcours, associer et atteindre des jeunes en échec
- ✓ Trianguler les points de vue (parents, professionnels)

III) Suites et perspectives de travail

3.1 La valorisation

- ✓ Une plaquette de présentation
- ✓ Un livre sur la recherche
- ✓ Un livre DVD sur des parcours croisés
- ✓ Un outil de photo-discussion
- ✓ Une pièce de théâtre
- ✓ Un site internet

3.2 De futurs thèmes de recherche

- ✓ Etudier la question des placements transculturels
- ✓ Etudier la question de l'accès aux origines
- ✓ Etudier la place des parents et des professionnels dans le cadre d'une recherche tripartite
- ✓ Etudier les processus de construction identitaire dans les situations limites et les situations d'ambivalence
- ✓ Etudier plus précisément le parcours scolaire et de formation (avant, pendant et à la sortie de prise en charge) en croisant données quantitatives et qualitatives

Bibliographie

- Alderson, P. (2001). Research by Children, *International Journal of Social Research Methodology* 4 (2), pp. 139-153
- Alderson, P. (2004). Ethics, (pp 97-112), Fraser S., Lewis V., Ding S., Kellet, M., Robinson C. *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications.
- Alderson, P. (2005). *Listening to Children : Children, Ethics and Social Research*, Londres, Barnardo's, 130 p.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, coll. « Agora ».
- Astier, I. et Duvoux, N. (ed.) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, l'Harmattan
- Barron, C. (1997). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez des gestionnaires postconventionnels (pp. 125-158), Anadon M. (dir), *La recherche participative, Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Becquet, V. (2012). Les 'jeunes vulnérables' : essai de définition. *Agora Débats/Jeunes*, 62, 51-64.
- Bidart, C. (2006). *Devenir adulte aujourd'hui: perspectives internationales*. Paris, L'Harmattan.
- Blueband-Langer, M. (1980). *The Private Worlds of Dying Children*. Princeton, Princeton University Press.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique*, Précis de sociologie de l'émancipation, Paris, Gallimard.
- Brown, S. (1998). *Understanding Youth and Crime*, Buckingham.
- Butler, J. (2007). *Le récit de soi*, Paris, PUF.
- Cadoret (1995). *Parenté plurielle. Anthropologie du placement familial*. Paris, l'Harmattan.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*, Paris, Seuil.
- Capelier, F., (2014). *Revue de littérature, L'accompagnement vers l'autonomie des jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance*, ONED.
- Castel, R. (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Fayard, Paris Folio-Gallimard.
- CESE (2012). Avis « Droits formels-droits réels », pour améliorer le recours aux droits sociaux des jeunes », CESE.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Châtel, V. (2003). « Agir en situation de vulnérabilité. Un essai de problématisation », dans Agir en situation de vulnérabilité, Laval, Presses de l'Université Laval.
- Chauvenet, A. et al. (2014) *École, famille, Cité, Pour une coéducation démocratique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chauvière, M. (2002). « Les usagers, Ambiguïtés d'un nouveau paradigme pour l'action sociale », dans C. Humbert (dir), *Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires*, Paris, l'Harmattan, Savoir et formation.
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social, Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, la Découverte.
- Christensen P. et James A. (2008). *Research with Children, Perspectives and Practices*, New York, Routledge, p. 295.
- Clough P. (2002). *Narratives and Fictions in Educational Research*, Buckingham, Open University Press.1
- Clough, P. (2002). *Narratives and Fictions in Educational Research - Doing Qualitative Research in Educational Settings* (Paperback), London, Open University Press.
- Commission sur la politique de la jeunesse. (2009). *Livre vert*. In La Documentation Française (Ed.), (pp. 213). Paris, Haut Commissaire à la jeunesse.
- Corbillon M., Dulery A., Mackiewicz MP. (1997). *Après les Cèdres Bleus...quel devenir à l'issue d'un placement en maisons d'enfants ? Rapport de recherche*, GERIS, 111 p.
- Corbillon, M., & Auscher, T. (1990). *Le devenir des enfants placés dans la Nièvre*: GERIS, Groupe de recherche sur la reproduction et l'innovation sociales-Conseil Général de la Nièvre.

- Corcuff, P. (2002). *La société de verre, Pour une éthique de la fragilité*, Paris, Armand Colin, 270 p.
- Coser L. A., «The sociology of poverty». *Social Problems*, 13 (2), 1965, pp. 118-140
- Cour des comptes, (2009). « La protection de l'enfance », rapport public thématique.
- Courtney, M. (2009). The difficult Transition to Adulthood for foster Youth in the US : Implications for the State as Corporate Parent. *Social Policy Report*, 33(1), 3-19.
- Courtney, M., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child and family Social Work*(11), 209-219.
- Daining, C., & de Panfilis, D. (2007). Resilience of youth in the transition from out-of-home care to adulthood, In *Children and Youth Services Review*, 29, p. 1158-1178
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006), *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR
- De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et politiques* (43), pp. 9-27.
- De Singly, F. (2010). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin
- Demaziere, D. (2007). « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *Négociations*, 2007/2 n° 8, p. 73-89. DOI : 10.3917/neg.008.0073
- Denechau, B. (2013), *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*, Thèse de doctorat en Sociétés, Politique, Santé publique. Sciences de l'éducation, [Bordeaux 2](#) , [Ecole Doctorale Sociétés, Politique, Santé publique, Bordeaux](#).
- Deries, B. (2010). La santé communautaire dans la question urbaine : genèse d'une catégorie innovante de l'action publique, Les transformations de l'intervention sociale collective et communautaire, *Travail emploi formation n°9*, Université libre de Bruxelles 86-107.
- Desagné, S. (2007). « Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », Anadon M. (dir), *La recherche participative*, Multiples regards, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 89-124
- Desroche, H. (1992). *Mémoires d'un faiseur de livres*, Paris, Lieu commun.
- Donzelot J., (1977), *La police des familles*, Paris, Editions de minuit.
- Dubar, C. (1994). « Une sociologie (empirique) de l'identité est-elle possible ? », dans une sociologie des identités est-elle possible ? Actes du colloque « Sociologies » IV Tome III, Paris, l'harmattan.
- Dubar, C. (2000). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil., Collection, « La couleur des idées ».
- Dubet, F., Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dumaret, A. C., & Crost, M. (2008). Placement à long terme en villages d'enfants depuis plus de 30 ans: troubles psychiques et prises en charge. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 6.
- Dumaret, A.-C., Coppel-Batsch, M., & Couraud, S. (1997). Adult Outcome of Children Reared for Long-term Periods in Foster Families. *Child Abuse & Neglect*, 21(10), 911-927.
- Dumaret, A.-C. (2008). Child welfare protection and research on outcome of leaving care in France, in *Young people's transitions from care to adulthood : international research and practice* / sous la dir. de M. Stein et de E.R Munro, London, Jessica Kingsley Publishers:49-62.
- Dumaret A.-C., Donati P., Crost M., (2009), Entrée dans la vie adulte d'anciens placés en villages d'enfants : fin des prises en charge et parcours d'accès à l'autonomie in *Société et jeunesse en difficulté* [en ligne], n°8 ; Sortie d'un placement à long terme et modes d'accès à l'indépendance, *La revue internationale d'éducation*, n°26
- Dumaret, A. C., Guerry, E., & Crost, M. (2011). Placements dans l'enfance et devenir à l'âge adulte : insertion générale et qualité de vie liée à la santé. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(5), 289-298. doi: 10.1016/j.neurenf.2011.01.003

- Durning P. (2006.), *Education familiale, acteurs processus enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- Duval, M. (2008). L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser, *Service social*, Volume 54, numéro 1, p. 83-96
<http://id.erudit.org/iderudit/018345a>
- Duvoux, N. (2009). *L'autonomie des assistés. Sociologie des politiques d'insertion*, Paris, PUF (septembre 2009).
- Duvoux, N. (2012). Pauvreté, précarité et politiques publiques, *La République des idées*, en février 2012
- Ehrenberg, A. (2010) *La Société du malaise*, Odile Jacob, Paris, 2010
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 414 p.
- Eribon, D. (2010). *Retour à Reims*, Paris : Flammarion.
- Esping-Anderson Esping-Andersen G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
- Esposito, R. (2000). *Communitas. Origine et destin de la communauté*, Paris, PUF.
- Feldman, M. et Moro M.-R. (2008). Enfants cachés : 1940–1944: un vécu traumatique qui se poursuit. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 56 : 215–222.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*, London, Sage.
- Foucault, M. (1977). *Dits et Ecrits*, Paris, Gallimard, 1977, Tome III, p. 299.
- France A. (2004). Young People, Fraser S., Lewis V., Ding S., Kellet, M., Robinson C. *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications, (pp. 175-190).
- Fraser S., Lewis V., Ding S., Kellet, M., Robinson C. (2004). *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications.
- Fransson, E. et Storro J. (2011). Dealing with the past in the transition from care. A post-structural analysis of young people's accounts. *Children and Youth Services Review*, 33 (12), p. 3519- 2925. Doi : 101016/j.chldyouth2011.08.021
- Frechon, I. (2003). *L'insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*. Doctorat, Université de Paris X, Nanterre.
- Frechon I. (2005), *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*, Thèse de doctorat, 2003 ; FRECHON I., *Les stratégies féminines d'entrée dans la vie adulte après un placement à l'adolescence*, in CALLU E. et al., *La place des jeunes dans la cité*, Tome 2, 2005, Paris, L'Harmattan
- Frechon, I., & Dumaret, A.-C. (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 5(3), 135-147.
- Frechon I., *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger. Trajectoires des prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans*, Rapport final remis à la MIRE, 2009
- Frechon, I. et Robette N., (2013). Les trajectoires de prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance de jeunes ayant vécu un placement, *Difficultés vécues dans l'enfance, conséquence à l'âge adulte*, *RFAS*, n°1 et 2, p.123-145
- Galland, O. (1996). Les jeunes et l'exclusion. In S. d. Paugam (Ed.), *L'exclusion: l'état des savoirs* (pp. 183-192). Paris: La Découverte.
- Galland, O. (2000). Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours tardives mais resserrées. *Economie et statistique*, 7/8(337-338), 13-16.
- Garnier, X. (2004). « A quoi reconnaît-on un récit initiatique ? », *Poétique* 4/2004 (n° 140), p. 443-454., www.cairn.info/revue-poetique-2004-4-page-443.htm.
- Gheorghiu M, Labache L, Legrand L et al. (2002), *Rapport final de la recherche longitudinale sur le devenir des personnes sorties de l'ASE en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000*, Bobigny, juin 2002.
- Giuliani, F. (2014). Les dispositifs d'accompagnement à l'insertion des jeunes : entre déficit d'institution, régulation ad hoc et normes néo-bureaucratiques. In M. Becquemin & C. Montandon (Ed.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de*

- l'éducation et de l'intervention sociale, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 111-120)
- Goffman E. (2002), *L'arrangement des sexes*, trad. fr. Paris, La Dispute.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris : Editions de Minuit
- Gouttenoire, A. (2014). « 40 propositions pour adapter la protection de l'enfance et l'adoption aux réalités d'aujourd'hui », Paris, La découverte.
- Goyette, M. et Frechon, I., Comprendre le devenir des jeunes placés : la nécessité d'une observation longitudinale et représentative tenant compte des contextes socio culturel et politique, RFAS, Difficultés vécues dans l'enfance, conséquence à l'âge adulte, RFAS, n°1 et 2, p.123-145, p. 165-182
- Goyette, M., & al. (2007). Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse Éducation et francophonie, *Revue scientifique virtuelle*, 35(1).
- Goyette, M. Mann-feder V., Turcotte D., Grenier S. (2010), Parcours d'entrée dans la vie adulte et stratégies d'autonomisation : une lecture dynamique des trajectoires de jeunes autochtones suivis ou places en protection de la jeunesse, Rapport des résultats de la collecte de données auprès des jeunes (Tome 2), juin 2010.
- Guimard, N., & Petits-Gats, J. (2010). Écrits de jeunes en quête de statut. *Recherches familiales* (7), 115-125.
- Guyavarch, E., Le Méner, E., Vandentorren, S. (direction), (2014). *Enfants et familles sans logement personnel*, Observatoire du SAMU Social de Paris, Rapport pour l'ONED.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place : A Developmental Study*, New York, Irvington Publishers.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre en Angleterre*, Paris : Editions de Minuit.
- Holland, S. (2001). « Representing Children in Child Protection Assessments », *Childhood*, vol. 8, n°3, 2001, p. 322-339.
- Homfeldt G.-H., Schroer W. et Schweppe C., (dir.), *Vom Adressaten zum Akteur, Soziale Arbeit und Agency*, Warschau, Verlag Barbara Budrich Opladen et Farmington Hills, 2008.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance* (tr. P. Rusch), Paris, Cerf.
- Irwin J., Waugh F. et Bonner M., (2006), « The inclusion of children and young people in research on domestic violence », *Communities, Families and Children Australia*, vol. 1, n°1, July 2006, p. 17-23.
- Jacquet C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris : PUF.
- Jahnukainen, M. (2007). High-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review*(29), 637-654.
- Javeau, C. (2006). La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque », dans R. Sirota (dir) *Sociologie de l'enfance*, pp. 297-231.
- Jones L. (2012), Measuring Resiliency and Its Predictors in Recently Discharged Foster Youth, In *Child and Adolescent Social Work Journal*, Dec. 2012, vol. 29, Issue 6, p. 515-533
- Jones, A. (2004). Involving Children and Young People as Researchers, dans Fraser et al. (2004), *Doing Research with Children and Young People*, London, Sage Publications.,pp. 113-130.
- Kaufmann J-C (2008). *Quand je est un autre*, Paris, Armand Colin, 250 p.
- Kirby, P. (2002). Involving young people in research dans B. Franklin (2002), *The New Handbook of Children's Rights*. London et New York, Routledge, pp. 268-284
- Kufedlt, K. (2003). Graduates of Guardianship Care : Outcomes in Early Adulthood Child Welfare : Connecting Research, Policy and Practice (pp. 203-216) : Wilfred Laurier University Press.
- Lepoutre, D. (2005). *Souvenirs de familles immigrés*, Paris, Odile Jacob, 377 p.
- Liebel, M. en collaboration avec Pierrine Robin et Iven Saadi (2010). *Enfants, Droits et Citoyenneté, Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*, Paris, l'Harmattan
- Loncle, P. (2011). Les disparités locales de mises en œuvre des politiques sociales et de santé en faveur des jeunes vulnérables. *Pouvoirs locaux, les cahiers de la décentralisation*, III(N°90), 69-74.

- Longo, M-E (2010), Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain, *Temporalités* (11).
- Lucchini, R. (1993), L'enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogue, Genève/Paris, Droz.
- Mackiewicz, M.-P., (2010), Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Education Prioritaire, *Revue Internationale de l'Education Familiale* (RIEF) n°28 : L'engagement parental dans la scolarité des enfants, novembre.
- Maillochon, F., Selz M., (2006) *Entrée dans l'âge adulte et construction identitaire*, non publié
- Mainaud, T. (Drees) (2013). Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance *Études et résultats* n° 845, juillet 2013
- Margalit A. (1999), *La société décente*, Paris, Climats.
- Martouzet, D. (2013). La notion de liberté comme concept analytique de la construction du rapport affectif des individus envers la ville, *Norois* 2013/2 (n° 227)
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire, Genèses, Volume 6, Numéro 6, pp. 125-143
- May T. (2000) *Social Research : Issues, Methods and Process*, Buckingham, Open University Press
- Meunier, M. et Dini, M. (2014). « Rapport sénatorial d'information sur la protection de l'enfant, Sénat
- Michel J.-P., (2013). *La PJJ au service des mineurs*, Rapport sénatorial, Sénat, http://www.justice.gouv.fr/publication/rap_michel2013.pdf
- Mohammed, M. (2010). *La formation des bandes de jeunes. Entre la famille, l'école et la rue*, PUF, Paris.
- Montandon, C. « La sociologie de l'enfance anglophone », *Éducation et sociétés*, n° 2, 1998, pp. 91-118
- Nieuwenhuys, O. (2004). Participatory Action Research in the Majority World, dans Fraser et al. (2004)., *Doing research with Children and Young people*, London, Sage, Open University, pp. 206-221
- Ninacs, W A. (2008). Empowerment et intervention. *Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Ninacs, Wi A. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec*, Thèse présentée à la Faculté des Études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
- Nirenberg, O. et al. (2003) *Programacion y Evaluation de Proyectos Sociales*. Buenos Aires, Barcelone et Mexico, Paidós.
- Olievenstein, C. (2000). *Le non-dit des émotions*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- ONED (2009). Entrer dans l'âge adulte, la préparation et l'accompagnement des jeunes en fin de mesure de protection
- ONED (2014). Neuvième rapport annuel, La documentation française.
- Oppenchain, N. (2011). Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ?, *Carnets de géographie* n°3, décembre 2011, rubrique Carnets de terrain, pp 1-16.
- Paugam, S. (2011). *La disqualification sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 256
- Payet, J.-P., Giuliani F. et Laforge D. (dir), (2008) *La voix des acteurs faibles*, Rennes, PUR.
- Payet, J.-P., Rostaing, C., Guiliani, F. (2010) *La relation d'enquête, la sociologie au défi des acteurs faibles*, Rennes, PUR
- Pecora, P.J., Williams, J., Kessler, R.C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., ...Tories, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child and family Social Work* (11), 220-231.
- Pollak, M. (1993). *Une identité blessée*, Paris, Métailié, 416 p.
- Potin, E. (2012). *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. Toulouse : Erès.
- Pourtois, J.-P., Desmets H., Lahaye W., (1993). La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines, *Revue française de pédagogie*, 105, octobre-novembre-décembre 1993.
- Punch, S. (2002) Research with children : the same or different from research with adults, *Childhood* 9, 321-341.

- Rahman MA 1993, People's self-development. Perspective on Participatory Action Research : a Journey through Experience, ZED : London and New Jersey and University Press, Press Dhaka
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Robin, P (2013). *L'évaluation de la maltraitance, Comment tenir compte de la perspective de l'enfant ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 291 p.
- Robin, P. (2012). Les jeunes sortant de la protection de l'enfance : une citoyenneté à accomplir par l'action collective? *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 24, n°2.
- Robin, P. En quête d'unité de soi face à une discontinuité des trajectoires de vie: des parcours de placements sous contraintes, V. Pache, E. Guillermet et C.-E. de Suremain, (dir.), *Production politique et institutionnelle de l'enfance autour du monde*, Liège : Presse universitaires de Liège, collection Mondes de l'enfance (à paraître).
- Robin, P., & Oehmes, A. (2010). Les dispositifs d'accompagnement à l'âge adulte des jeunes vulnérables. Regards croisés France - Allemagne. *Politiques sociales et familiales*(102), 65-78.
- Robin, P., Séverac N. (2013). Parcours de vie et dynamique sociales chez les enfants et jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction, Catherine Negroni et Philippe Cardon (Dir.), Dossier thématique du RT 22 de l'AFS, Parcours de vie et approche biographique, *Recherches familiales*, n°10, p.91 à 102.
- Robin, Pierrine (2009). L'évaluation du point de vue des enfants in *Revista de Cercetare si Interventie Sociala* Volumul: 25/2009/Iunie, pp. 63-81
- Ruiz-Casares M. (2013). Knowledge Without Harm ? When Follow-up Services Are not Readily Available, Kitty te Riele and Rachel Brooks (eds.), *Negotiating Ethical Challenges in Youth Research*, New York, Routledge.
- Rutman, D., Hubberstey, C., Feduniw, A., & Brown, E. (2006). When Youth Age Out of Care - Bulletin of Time 2 Findings (pp. 21). Victoria: Research Initiatives for Social Change unit, School of Social Work, University of Victoria.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 286 p.
- Sennet R., (2003). *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Albin Michel.
- Sennett, R. (2003), *Respect: the formation of character in a world of inequality*, Penguin Allen Lane, London.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data : Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, 2 nd edn, London, Sage.
- Sirota, R. (Eds.). (2006). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, PUR.
- Sirvent, M.T. (1994). *Educacion de adultos : investigacion y participacion. Desafios y contradicciones*, Buenos Aires, Coquena Grupo, Editor S.R.L.
- Sirvent, M.T. (2003). "La investigacion social y el compromise de el investigador : contradicciones y desfios del presente momento historico en Argentina", *Cahiers des Amériques latines*, vol 42, n°1, p. 81-100.
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people : exploring the tensions between ethics, competence and participation, *Children's Geographies*, 6/1, pp. 21-36
- Soulet, MH (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique, *Pensée plurielle*, 2005/2 n°10
- Stauber B., Pohl A., Walther (Hrsg.), (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung, Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Juventa Verlag Weinheim und Münchenpp
- Stein, M. (2004). *What works for young people leaving care*, Barnado's, 152 p.
- Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*(28), 422– 434.
- Stein, M., & Munro, E. R. (2008). *Young People's Transitions from Care to Adulthood, International Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taylor C., (1994). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Aubier.

- Taylor, C., (1997). *La liberté des modernes*, Paris, PUF.
- Touraine A. (1973)., *Production de la société*, Paris, Seuil.
- Van de Velde C, (2012). *La solitude et l'amour*, conference à la BPI.
http://www.dailymotion.com/video/xupi2g_la-solitude-et-l-amour_news.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, PUF.
- Vuille, M. et Schultheis F. (2007). *Entre flexibilité et précarité, regards croisés sur la jeunesse*, Paris, l'Harmattan, Coll. Questions sociologiques
- Walzer, E. (1997). « *Les deux universalismes* », dans *Pluralisme et démocratie*, Paris, Esprit.
- Weber, F. (2005), *Le sang, le nom, le quotidien : une sociologie de la parenté pratique*. La Courneuve, Éditions Aux lieux d'être.

Annexes

Annexe 1-Liste des chercheurs pairs et description de leur situation au début de l'enquête

Nom	Age, Sexe	Formation/ Situation actuelle	Logement	Parcours	Aide actuelle	Autres projets
Chercheur pair 1	19 ans, H	Etudiant en droit (L1)	Résidence étudiante	Accueil long avec déplacements en foyers	CJM	Conseil des jeunes (mairie) Commission appel à projet (Conseil général)
Chercheur pair 2	18 ans, H	Bac pro comptabilité En alternance	Semi-autonomie	Accueil long avec déplacements en foyers	CJM	
Chercheuse 3	25 ans, F	Etudiante M2 IPS	Appartement privé	NC	NC	
Chercheur pair 4	29 ans, H	Niveau BEPC En recherche d'emploi	Appartement privé	Accueil intermédiaire en accueil de type familial	Aucune	
Chercheuse pair 5	23 ans, F	Niveau Bac +4 En recherche d'emploi	Chez son frère	Accueil long avec déplacements en famille d'accueil	Aucune	Conseil des jeunes (mairie) Associations
Chercheuse pair 6	27 ans, F	Etudiante en droit (M2)	Appartement privé	Accueil intermédiaire avec déplacements en accueil de type familial	Aide associative	
Chercheuse pair 7	24 ans, F	Educatrice en poste	Appartement privé	Accueil intermédiaire avec déplacements en foyers et familles d'accueil	Aucune	Commission d'appel à projet
Chercheur pair 8	21 ans, H	Etudiant à Sc PO (M1)	Appartement privé	Accueil long, précoce et linéaire en famille d'accueil	Aide du conseil général et aide de l'Adepape	Engagement politique
Chercheuse pair 9	28 ans, F	Etudiante en linguistique (M2)	Appartement privé	Accueil long en accueil de type familial	Aide associative	
Chercheuse pair 10	18 ans, F	Etudiante en aide médico-psy	Semi-autonomie	Accueil long en accueil de type familial	CJM	
Chercheuse pair 11	22 ans, F	Niveau CAP En recherche d'emploi	Chez ses parents	Accueil tardif	Aucune	
Chercheur pair 12	19 ans, H	Niveau CAP	Semi-autonomie	Accueil tardif	CJM	
Chercheur pair 13	19 ans, H	Niveau CAP	Semi-autonomie	Accueil tardif	CJM	
Chercheur pair 14	19 ans, H	Niveau CAP	Semi-autonomie	Accueil tardif	CJM	

Annexe 2-Liste et caractéristiques des enquêtés

Entretien disponible	Enquêteur	Prénom Encodé	Sexe	Age au moment enquête	Situation actuelle vs placement	Situation actuelle vs formation & emploi	Dernier diplôme obtenu	Nb Lieux accueil Minorité	Nb total Lieux accueil	Durée de placement (minorité)	Situation actuelle	Age entrée en placement	Durée du Cjm	AR lieu d'accueil - famille*	Typologie
ok	8	Abdallah	H	21	NC	CDI	BEP	3	3	3	Chez sa tante	15	3	R	Liens suspendus
ok	4	Alan	H	17	placé	CAP mécanique alternance	Missing	2	2	16	Accueil de type familial	1	NC	Non	Liens noués
ok	4	Alec	H	22	NC	CDI	CAP	?	?	1	FJT	17	3	MIE	Liens détachés
ok	7	Amin	H	19	cjm	BTS alternance	BAC	1	2	16	FJT	2	2	Non	Liens noués
ok	1	Angy	H	20	cjm	BTS management	BAC techno	5	5	11	Semi autonomie	7	2	Non	Liens détachés
ok	7	Anna	F	24	NC	Emploi Educ spé	Missing	3	3	3	Autonomie	15	3	Non	Liens détachés
ok	2	Arthur	H	19	NC	Form. brancardier alternance	Missing	3	5	5	Autonomie	13	Refus	R	Liens suspendus
ok	11	Azziz	H	20	cjm	Alternance plomberie	Missing	?	?	?	Semi autonomie	?	?	MIE	Liens suspendus
ok	7	Camille	F	23	NC	Sans activité	Missing	3	4	4	Autonomie	14	0,5	Non	Liens détachés
ok	1	Christopher	H	16	placé	2nde professionnelle	evet des Collèg	3	3	10	Foyer/mecs	6	NC	A/R	Liens noués
NON	10	David	H	17	placé	Enseignement pro alternance	Missing	2	2	15	Foyer	2	NC	Non	
ok	4	Dora	F	23	NC	1ère année EJE	Bac techno	1	3	4	Autonomie	15 et 17,5	3	A/R	Liens suspendus
ok	5	Elise	F	19	cjm	Prépa Aide soignante	Autre	1	3	0,5	Semi autonomie	17	2	Non	Liens suspendus
ok	4	Gabriel	H	26	NC	CDI Livreur quart temps	Bac pro	6	5	7	Autonomie	11	3	A/R	Liens suspendus
ok	8	Hervé	H	26	NC	Licence	BAC	2	3	17,5	Autonomie	0,5	3	Non	Liens noués
ok	2	Idriss	H	16	placé	1ère S	Missing	3	3	8	Mecs	5 puis 11	NC	A/R	Liens suspendus
ok	3	Jack	H	24	NC	Travail	Bac pro	2	3	4	Autonomie	14	3	Non	Liens suspendus
ok	10	Kate	F	22	NC	CDI	CAP	5	5	12	Autonomie	6	2	Non	Liens suspendus
ok	1	Laura	F	24	NC	CDI	Bac + 2	2	2	14	Autonomie	4	3	Non	Liens noués
ok	8	Lisa	F	23	NC	Bac +3 alternance	BAC	1	1	16	Autonomie	2	3	Non	Liens noués
ok	7	Lorry	F	21	NC	Bac pro en alternance	BEP	5	5	4	Autonomie	14	3	Non	Liens détachés
ok	6	Maëlle	F	21	NC	Bac+2 alternance	BAC	1	2	1	FJT	17	2	Non	Liens détachés
ok	8	Malick	H	20	NC	CDI	CFG	1	2	1	FJT	17	?	MIE	Liens suspendus
NON	10	Margaux	F	22	NC	CDI	BEP	3	3	4	Autonomie	14	2	NSP	
ok	4	Mélissa	F	22	NC	CDI	Bac+3	2	3	2	FJT	16	3	Non	Liens suspendus
NON	2	Moyedin	H	19	cjm	CAP alternance	Missing	1	2	2	Semi autonomie	16	1	NSP	
ok	5	Mustapha	H	18	cjm	Bac pro électro	Autre (CIPPA)	3	4	2	Semi autonomie	16	0,5	MIE	Liens suspendus
ok	9	Pierre	H	21	NC	Travail insertion	BEP	3	3	12	Autonomie	0,5 puis 9	1	R	Liens suspendus
ok	8	Renaud	H	26	NC	Formation insertion	CAP	2	2	?	Chez sa mère			R	Liens suspendus
ok	6	Roselyne	F	21	NC	Licence en alternance	Bac techno	5	5	7	FJT	11	3	Non	Liens détachés
ok	2	Sophie	F	16	placé	2nde professionnelle	evet des collèg	1	1	3	Mecs	13	NC	Non	Liens détachés
ok	6	Véra	F	22	NC	CDI coiffure	BEP	4	4	6	Autonomie	12	3	Non	Liens suspendus
ok	6	Vétislav	H	18	cjm	Bac pro	BEP	1	2	6	FJT	12	0,5	Non	Liens suspendus
ok	1	Wallace	H	19	cjm	CAP	Missing	1	2	3	Semi autonomie	15	1	MIE	Liens suspendus
ok	3	Yveline	F	22	NC	BTS alternance	Bac pro	1	3	4	Appartement thérapeutique	14	3	Non	Les suspendus
NON			H	28	NC	CDI	Bac + 3	2	2	13	Page 1 Autonomie	5	2	NSP	

Annexe 3 Liste des publications, communications, interventions, formations, expertises en lien avec la recherche

Chapitres d'ouvrage en cours de publication

Pierrine Robin, Marie-Pierre Mackiewicz, Bénédicte Goussault, Sylvie Delcroix, LM, CM., MD., FK., AN., HM., Anais Dassy, Lost in translation ou les supports d'identificatoires en protection de l'enfance, vus au travers d'une recherche par les pairs, Carl Lacharité et Catherine Sellenet, « *Ce que parler veut dire* » en protection de l'enfance : la voix des parents et des enfants, Presses Universitaires du Québec, (à paraître)

Pierrine Robin, Marie-Pierre Mackiewicz, Bénédicte Goussault, Sylvie Delcroix, Anais Dassy, Adeline Boulous, Angéline D., CM., FK., H.M., L D., LM., LM., LZ., MD., MB., Une recherche par les pairs en protection de l'enfance : vers le renouvellement des formes de connaissance en contexte de disqualification, *Les recherches actions collaboratives, une révolution silencieuse*, Philippe Lyet, Anne Gillet, Alexandre Moine, Sandrine Petit, Nathalie Ponthier, Pascale Sturla-Bordet, Aubeline Vinay, Christophe Zander (dir), Presses de l'EHSP (à paraître)

Pierrine Robin, Marie-Pierre Mackiewicz, Bénédicte Goussault, Sylvie Delcroix, Anais Dassy, Adeline Boulous, Angéline D., CM., FK., H.M., LD., LM., LM., LZ., MD., MB., Une recherche par les pairs en protection de l'enfance : l'aventure humaine et sensible d'acteurs hybrides en transformation, *Les recherches actions collaboratives, une révolution silencieuse*, Philippe Lyet, Anne Gillet, Alexandre Moine, Sandrine Petit, Nathalie Ponthier, Pascale Sturla-Bordet, Aubeline Vinay, Christophe Zander (dir), Presses de l'EHSP (à paraître)

Organisation de journées d'études

La transition à l'âge adulte après une mesure de protection : journée d'étude internationale, 10 octobre 2013, Paris, ONED, INTRAC, Printemps.

A prévoir : une journée d'étude à l'Université Paris Est Créteil sur les recherches participatives

Communications dans des colloques internationaux ou nationaux

Une recherche par les pairs en protection de l'enfance, Les recherches-actions collaboratives : Une révolution silencieuse de la connaissance. Colloque international pluridisciplinaire et plurisectoriel, PREFAS / AIFRIS. Dijon, Mai 2013 (CM, LM, FK, MD, BG, SD, MPM, PR).

Un accès à la complexité des situations de la transition à l'âge adulte par la recherche par les pairs, La transition à l'âge adulte après une mesure de protection : Journée d'étude internationale, ONED, INTRAC, Printemps, Paris, 10 octobre 2013. (EM, MI, PR), Symposium of INTRAC, EUSARF, Copenhagen, 2-5 septembre 2014. (PR)

Communications dans des séminaires de recherche

Les jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde : de la participation à un dispositif de recherche à l'organisation d'une association autonome, Les mobilisations autonomes d'usager.e.s dans un contexte d'injonction participative, Journée d'étude du 2 décembre 2014, Claire Cossee, Anne-Claudine Oller et Clément Jérôme, axe 3 du Lirtes, Créteil (PR, AD, SD, LM)

Une identité blessée, Séminaire de recherche franco-québécois sur la voix des parents et des enfants en protection de l'enfance, 1^{er} septembre 2014, Université de Nantes (PR)

Comment accéder à et analyser les récits biographiques d'acteurs illégitimes : l'exemple de recherches protection de l'enfance, Analyser les discours biographiques de l'illusion biographique à la mise en scène de soi, Séminaire de l'EHESS, Paris, 6 juin 2014 (PR)

Les jeunes sortant font des recherches sur leur monde, Séminaire de recherche « La participation des usagers et la recherche participative dans le champ de la protection de l'enfance », LABORatoire d'Etude et de Recherche en Sociologie (LABERS) / ARS, Université de Bretagne occidentale, Brest, 15 février 2013 (LM, PR).

Demande en cours :

Séminaire croisé avec ATD quart monde et l'ODENORE sur les méthodes participatives (SD, MPM, BG, PR)

Séminaire de recherche de l'IRTS du Nord Pas de Calais

La question identitaire en protection de l'enfance, Séminaire « Regards Croisés sur la Petite Enfance », dirigé par Doris Bonnet, anthropologue, IRD (UMR 196 Paris-Descartes, INED-IRD) Vincent Gourdon, historien, démographe, CNRS (UMR 8596 Centre Roland Mousnier) Catherine Rollet, démographe, historienne, Université de Versailles SQY, Printemps (CNRS) & Charles-Édouard de Suremain, anthropologue, IRD (UMR 208, MNHN-IRD) dans le cadre du Master du Centre de Recherche Historique « Santé, populations, politiques sociales » dirigé par Maurice Cassier et Bertrand Pulman, 5 juin 2015 (PR, SD)

Communication dans des journées professionnelles nationales ou locales

La transition à l'âge adulte vue au travers d'une recherche par les pairs, présentation aux cadres de SOS Villages d'Enfants, Paris, le 11 décembre 2014 (SD, MPM, BG, AN, FK, PR)

La transition à l'âge adulte comme révélateur : les parcours en protection de l'enfance au prisme d'une recherche par les pairs, 6^{ème} conférence annuelle de l'observatoire départemental de la protection de l'enfance, Briec, 20 novembre 2014 (PR, FK, CM)

D'une identité à l'épreuve à la construction de supports d'affiliation, Colloque la construction identitaire de l'enfant placé, Paroles d'enfants, paroles d'adulte, Association les nids, Rouen, 19 novembre 2014 (PR)

La transition à l'âge adulte vue au travers d'une recherche par les pairs, intervention devant le groupe d'appui de la CNAPE, Paris, le 17 octobre 2014 (SD, AN, FK, PR)

Les parcours en protection de l'enfance vus au travers d'une recherche par les pairs, Assises nationales de la protection de l'enfance, Lille, 1 juillet 2014, (BG, SD, LM, CM, MD)

Une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance, Intervention dans l'atelier sur la sortie des dispositifs, Journées des cadres du GROUPE SOS JEUNESSE, Paris, le 25 juin 2014 (CM, AD, PR)

Le point de vue des jeunes au travers d'une recherche par les pairs en protection de l'enfance, « Le dispositif de protection de l'enfance : regards croisés sur les pratiques depuis la loi de 2007 » journée régionale d'étude et de formation, CREA Bourgogne, 27 mars 2014 (MPM, CM)

Une recherche par les pairs en protection de l'enfance, Présentation aux cadres de la Fondation d'Auteuil, Lyon, 20 novembre 2013 (MPM, CM, HM).

Une recherche par les pairs en protection de l'enfance, congrès annuel de la FNADEPAPE, Saint Brieuc, 2 et 3 mars 2013, (AB)

A prévoir :

Une après-midi de restitution dans le Val de Marne et dans les Hauts de Seine

Interventions dans des formations

La relation éducative au prisme de la transition à l'âge adulte dans une recherche par les pairs en protection de l'enfance, Lille, IITS Hainaut Cambrési, 6 décembre 2014, (LM., AD)

La relation éducative au prisme de la transition à l'âge adulte dans une recherche par les pairs en protection de l'enfance, Lille, IRTS du Nord Pas de Calais, 13 octobre 2014, (LM., AD)

Présentation de la recherche par le pairs au M2 IPS et au DEIS,...

Demande en cours :

IRTS Parmentier, 9 janvier 2015

Rapports de recherche

Pierrine Robin, Sylvie Delcroix, Marie-Pierre Mackievick, Bénédicte Goussault, Adeline Boulous, 2013, « Les jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde », Une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance, Rapport d'étape pour l'ONED.

Journal

Bulletin de la protection de l'enfance mai/juin/juillet 2013, recherche par les pairs, devenir adulte quand on sort de la protection de l'enfance

Expertises

Membre du comité de pilotage de la MAP Protection de l'enfance (HM, MD)

Membre du comité de pilotage de l'expérimentation 'sortant de' (LM, CM)

Participation à la consultation ministérielle sur la protection de l'enfance, Secrétariat d'Etat à la famille, 3 novembre 2014 (PR, LM, CM, FK)

Entretien avec le cabinet du Secrétariat d'Etat à la famille, 29 septembre 2014 (PR)

Entretien avec le Secrétariat d'Etat à la famille, Madame Rossignol, 28 juillet 2014 (LM, CM, MD,

Audition devant le CGSP, groupe protection de l'enfance, 10 février 2014 (CM, BG)
PR)

Entretien avec la Ministre de la famille, Madame Bertinotti, 20 mars 2014 (LM, CM, HM, MD)

Entretien avec la Ministre de la famille, Madame Bertinotti, juillet 2013 (SD, LM, PR)

Annexe 4-Historique de la création de l'Adepape du 94 par les jeunes chercheurs pairs

Naissance d'une Association

par Anaïs Dassy, étudiante de master deux

Cadre théorique

Les collectifs d'usagers

Les collectifs d'usagers ont plusieurs fonctions, celle d'assistance et de contre pouvoir. Brachet (1994) explique que progressivement ceux-ci ont également acquis un statut de partenaire des politiques publiques¹⁶.

Grelley (2010) explique que malgré une compétence d'intérêt générale plus importante que les autres associations, « les associations d'usagers souffrent cependant d'une moindre fréquentation que leurs homologues « culturelles et sociales »¹⁷.

Il rappelle que l'émergence de ces associations ne s'est fait que tardivement et que leur émergence s'explique par le refus du citoyen « d'accepter passivement le statut d'administré et qu'il commence à s'organiser pour faire prendre sa voix en considération dans l'organisation des services qui lui sont destinés »¹⁸.

Il évoque la place de pionnier, de ce mouvement, qu'a exercé l'Association des usagers de l'administration (ADUA). Cette dernière a été fondée en 1985, et elle se présente dans ses statuts comme « *une association d'entraide des victimes d'excès, de carences, d'erreurs ou de retards dont sont responsables des administrations et des services publics* ». Selon Grelley, cette dernière n'intègre dans sa mission « qu'une dimension défensive, dans une représentation antagonique des rapports entre l'État et le citoyen¹⁹ ».

De manière plus générale, ces associations ont pour but « de permettre à l'individu-sujet de jouer un rôle utile en l'aidant à compenser, outre les effets de son isolement, le déficit de connaissance du droit et des procédures qui fonde sa faiblesse face aux initiatives publiques²⁰ ».

Les collectifs d'usagers en protection de l'enfance

Les travaux de l'ODAS (2010) sur « la place des parents en protection de l'enfance » mettent en avant la « faible représentation des usagers de la protection de l'enfance dans les territoires malgré ». Hormis pour les ADEPAPE, qui ont acquis le caractère obligatoire, par l'article L224.11 du Code de l'Action Sociale et des Familles, les Départements se sont peu engagés avec l'état (DGCS) dans le soutien à la création et au fonctionnement d'associations d'usagers, telle l'association « Le fil d'Ariane » qui regroupe des parents d'enfants suivis dans le cadre d'une mesure de protection judiciaire ou administrative de l'enfance »²¹.

¹⁶ Brachet P., (1994), Le partenariat de service public avec usagers, élus, professionnels, Paris, L'Harmattan.

¹⁷ Grelley P. (2010), « Contrepoint - Associations d'usagers : médiation et partenariat », *Informations sociales*, 2010/2 n° 158, p. 59-59.

¹⁸ *Idem*

¹⁹ *Idem*.

²⁰ *Idem*

²¹ Dottori S. et al (2010)., « La place des parents dans la protection de l'enfance », in Les cahiers de l'ODAS, Juin 2010.

Les auteurs expliquent que le modèle français de la protection de l'enfance maintient les familles dans un statut de receveur d'une aide transmise par les institutions de protection de l'enfance, qui « occupe une position supérieure à celle de l'utilisateur ».

Ils interrogent la finalité de la participation, rappelant que celle-ci « n'est pas une fin en soi », mais aussi sur sa nature, afin d'éviter que la « participation ne se situe pas sur le seul registre des doléances et de l'expression de souffrances personnelles ». Les auteurs posent la question de la transposition « d'expériences personnelles en enjeu collectif ».

La genèse de l'Adepape

La genèse du projet d'Adepape, fondée par les jeunes chercheurs pairs dans le Val de Marne, n'est pas, ici, uniquement retracée, de manière chronologique mais aussi thématique puisque les différentes étapes de la mise en œuvre du projet se sont, pour certaines, entremêlées, pour d'autres, elles ont été un temps mises de côté, puis réactivées.

Le projet à l'état d'idée

Avant qu'un collectif associatif s'organise autour d'un projet bien défini, l'association a connu plusieurs étapes, dont la première fut l'émergence de l'idée de la création d'une ADEPAPE dans le Val de Marne, qui fait suite à l'observation, par un des chercheurs pairs, qui était adhérent d'une autre association sur un autre département, d'un besoin d'aide. Ce dernier a vu dans le rassemblement de plusieurs jeunes concernés, provoqué par le contexte de la recherche, une opportunité à cette mise en place.

Cependant, le groupe, récent au moment de cette première étape, n'avait pas encore atteint un statut de collectif et l'idée n'avait permis, à l'époque, de fédérer. Différents facteurs, liés les uns aux autres, ont permis de faire gagner en maturité ce qui n'était à l'origine qu'une idée.

Un de ces facteurs concerne l'évolution des rapports entre les différents membres de la recherche. Les interventions liées à la recherche dans les différentes instances concernées par la question, semblent avoir aidé à développer un sentiment d'appartenance à un collectif portant des idées communes. Ces idées communes semblent s'être intensifiées au fur et à mesure de l'avancée de la recherche et de ses premiers résultats. En effet, il ne s'agissait plus de présenter une démarche mais bien les résultats trouvés de manière commune grâce à celle-ci.

D'autres facteurs plus ou moins visibles ont permis de transformer une idée en un possible.

Organisation autour d'une action

La volonté, portée par le groupe, de participer à une recherche qui aide les jeunes qui ne sont pas encore sortis du dispositif de protection de l'enfance, s'est matérialisée par la création d'un outil, sous la forme d'un « pack », une « valise » de sortie. Cet outil, dont le but est de leur donner des clés pour accompagner leur entrée dans la vie autonome, a été une autre étape conduisant à l'émergence de l'association.

Il a permis des rencontres avec des acteurs concernés par le sujet, comme certains conseils généraux ou associations, dans le but initial de prendre connaissance des outils et dispositifs existants. Ces rencontres ont progressivement fait émerger le besoin d'un soutien.

Les rencontres, moteur de mise en réseau

Une des interventions déterminantes fut celle du séminaire à Dijon le 28 mars 2014 qui a permis de poser la question de l'absence d'ADEPAPE dans le département du Val de Marne. Cette question a permis de mettre en lien des acteurs volontaires dans cette démarche, mais qui n'avaient jusqu'alors pas eu l'opportunité de se rencontrer.

En effet, le président de l'ONED, M. Séraphin, a permis de mettre en lien le collectif associatif et la directrice du pôle enfance et famille du Conseil Général du Val de Marne, co-financeur de la recherche.

La rencontre avec la Fédération des ADEPAPE a également permis d'accélérer la mise en place de l'association, puisque celle-ci a permis le soutien d'une instance reconnue nationalement.

Cette étape, permet d'introduire les rapports qu'entretient le collectif avec les instances politiques.

Sollicitation du politique

La sollicitation, fin 2013, du collectif par le Conseil Général des Hauts de Seine, également un des co-financeurs de la recherche, pour adhérer à l'ADEPAPE du département, a permis de développer, au sein du groupe un intérêt pour ces associations, qui avait jusque la susciter peu d'intérêt dans le groupe.

Débat sur des valeurs

Si la philosophie générale : créer une instance d'aide aux jeunes sortant de la protection de l'enfance, a été admise, de fait, certaines valeurs ont été mises en débat au fur et à mesure de l'avancée du projet. En effet, le projet initié, la priorité a été donnée à sa mise en œuvre. Ce sont les moyens pour sa mise en œuvre qui ont poussé le collectif à s'interroger sur l'orientation à donner à l'association. Il a été discuté les questions d'adhésion, de participation des jeunes à l'association et des publics à aider en priorité.

Mais une des étapes déterminante à l'avancée du projet a été la mise en lien avec les financeurs.

Relation financeurs-acteurs : Passage d'une relation d'utilisateur/prestataire à celle de financeur/acteur social

Le contexte de la recherche

Le lien avec le conseil général, comme avec les autres acteurs rencontrés, a été facilité par le contexte de la recherche. Au delà du contexte de la recherche, ce sont la participation et le soutien des chercheuses, aux différentes étapes de la création de l'association, qui ont permis d'acquérir une légitimité au collectif.

Une dépendance réciproque

Le Conseil Général du Val de Marne, seul département d'île de France à n'avoir d'ADEPAPE, a tenté, à plusieurs reprises, sans succès, de mettre en place une initiative allant dans ce sens.

A l'heure où celui-ci décide de porter les questions des jeunes sortant de la protection de l'enfance comme priorité dans son schéma départemental, la mise en place d'actions participatives apparaissait comme une nécessité.

Négociation : du soutien au financement

La relation de négociation a donc été facilitée par la reconnaissance d'un besoin par les différents acteurs. Ces derniers n'ont pas besoin d'être convaincu par l'intérêt du projet.

Les trois rôles de l'ADEPAPE et ses différentes interventions

Se mêlant aux présentations de la recherche et vice-versa, le collectif associatif intervient dans les différents espaces concernés par les questions de protection de l'enfance.

Les objectifs d'intervention

Le collectif intervient, ainsi à plusieurs titres. Il intervient d'abord en tant qu'expert de la question. Il intervient également pour questionner, avec les différents acteurs associatifs et politiques, les conditions de sorties et pour penser les besoins de ces derniers. Ainsi, plusieurs axes de travail de l'association sont issus d'échanges avec des professionnels qui, conscients de certaines difficultés, se retrouvent forces de proposition. Cette volonté d'information fait échos à l'observation d'une méconnaissance de ces associations à la fois par les jeunes mais aussi par les professionnels. L'intervention du collectif associatif a également pour objectif d'associer les différents acteurs à leur démarche et de prévoir un travail commun afin de préparer au mieux les sorties.

En effet, l'association s'organise autour d'un fonctionnement favorisant l'implication associative des jeunes adhérents. L'association se présente comme une association d'aide mais aussi d'entraide.

La particularité de l'ADEPAPE 94 est d'agir sur le champ des idées à travers la mise en place d'un comité scientifique autour des questions de la protection de l'enfance.

L'association et la recherche

Les principales orientations de l'association prennent compte des résultats des différentes recherches menées sur le sujet.

Ainsi, les principaux axes d'action tente d'apporter des réponses aux questions du logement, de la scolarité, des liens et de l'isolement.

Les difficultés

Lors de sa création l'association a rencontré et rencontre toujours des difficultés de différents ordres.

Grelley rappelle que « l'examen des rôles assignés à l'administration et aux associations d'usagers révèle une évolution conduisant d'une certaine rivalité à l'établissement d'un partenariat qui va parfois jusqu'à l'acceptation d'une subvention, signe d'une relation partenariale assumée. »

Un autre enjeux des liens avec le CG, qui ne touche pas directement cette association pour le moment, concerne le transfert de certaines compétences, ici la prise en charge des Contrats Jeune

Majeur. En effet, dans un contexte de réduction générale des moyens sur des dispositifs considérés comme optionnels, certains départements ont fait le choix de transférer cette compétence aux ADEPAPE. Le collectif a dû rapidement anticiper un positionnement face à cette question, si elle se posait le cas échéant.

Plusieurs questions peuvent aujourd'hui se poser au collectif associatif :

- comment passer d'une communication à la mise en place d'une action ?
- comment y associer d'autres adhérents lorsque le collectif associatif s'est créé dans un contexte particulier de recherche qui induit certaines orientations.

Annexe 5 Documents relatifs à l'enquête

Devenez enquêteurs pour une recherche sur le passage à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance !

Tu aimerais savoir quelles sont les difficultés et réussites que les autres jeunes rencontrent à la sortie du dispositif de protection de l'enfance ? Tu aimerais connaître les ressources et supports qu'ils mobilisent ? C'est précisément ce que nous te proposons d'investiguer en devenant enquêteur sur un projet de recherche sur le passage à l'âge adulte des jeunes sortant de la protection de l'enfance.

Devenir pour un temps enquêteur

L'enquête vise à étudier les ressources et supports mobilisés dans l'entrer dans l'âge adulte par les jeunes sortant de la protection de l'enfance.

L'enquête sera réalisée par des jeunes de la protection de l'enfance eux-mêmes ! Vous serez associé à toutes les étapes de la recherche, de sa conception (élaboration des questionnements et des questionnaires) à sa mise en œuvre en réalisant des entretiens auprès d'autres jeunes passés par l'aide sociale à l'enfance. Vous participerez également à toute la démarche de réflexion et à l'analyse et la présentation des résultats.

Pourquoi associer les jeunes à la recherche ?

Ce type de recherche, qui associe les premiers concernés à toutes les étapes de la démarche est appelé « recherche par les pairs ».

Les recherches par les pairs se sont développées depuis le début des années 1990 pour permettre aux premiers concernés de :

- parler et interpréter par eux-mêmes leur réalité
- développer une relation de confiance avec les interviewés
- faire connaître des aspects cachés de leur réalité sociale et produire des recommandations plus concrètes.

Ceci te permettra de rencontrer d'autres jeunes dans la même situation, de voire la dimension collective de votre situation, d'alerter sur les problèmes rencontrés par les jeunes et de proposer des améliorations concrètes et de développer de nouvelles compétences que tu pourras réutiliser dans d'autres contextes.

Qui sommes-nous ?

Nous sommes une équipe de recherche de l'Observatoire universitaire de l'éducation et de la prévention de l'université Paris Est Créteil. Pour porter ce projet, un partenariat réunissant SOS

Villages d'enfant, la Fondation d'Auteuil, les Conseils généraux des Hauts de Seine et du Val-de-Marne et l'Observatoire Universitaire de l'éducation et de la prévention a été construit. Ce projet s'inscrit dans une dynamique de recherche au niveau européen. Nous vous accompagnerons tout au long de la recherche en vous donnant des méthodes d'enquête et en vous servant de supports dans toute l'investigation.

Nous avons besoin de vous pour réaliser ce projet !

Nous recherchons des jeunes sortant de la protection de l'enfance :

- ✓ Intéressés et motivés pour participer à un projet de recherche
- ✓ Ayant la possibilité de s'engager sur une petite partie de leur temps sur un projet qui va s'échelonner sur un an

Trois critères sont indispensables :

- ✓ Avoir plus de 18 ans ...et moins de 30 ans
- ✓ Etre actuellement ou avoir été suivi par les services de la protection de l'enfance
- ✓ Avoir la possibilité de s'engager sur une petite partie de son temps sur un projet qui s'échelonnera sur une durée d'un an

Aucun niveau spécifique de diplôme n'est requis. Nous recherchons au contraire une diversité de profils.

Ce que nous garantissons :

- ✓ Une formation à la recherche
- ✓ La possibilité de participer à un projet de recherche et de rencontrer d'autres jeunes dans la même situation en France et en Europe
- ✓ Une rémunération
- ✓ Un accompagnement tout au long de la recherche
- ✓ Le respect de l'anonymat et des souhaits de non réponse

Contact : pierre.robin@u-pec.fr

4 journées de Formation

La recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte
au sortir de la protection de l'enfance

"Les jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde"

Samedi 29 Septembre matin Accueil 9h30 – 10h30 : Présentations de l'équipe et du projet de recherche et du programme de formation Questions pratiques (paiement, hébergement...) Pause café 11h – 12h40 Présentation des jeunes. TOUR DE TABLE <i>A quoi cette enquête peut servir ?</i> PAR PETIT GROUPE	Dimanche 30 Septembre matin Accueil 9h30 – 10h30 : <i>C'est quoi, la recherche en sciences sociales ?</i> Photo langage Pause café 11h – 12h40 Comment mener une recherche en Sciences Sociales ? Quelles sont les différentes méthodes EXPOSÉS 3 DÉBAT
Samedi 29 Septembre après-midi 14h – 16h : <i>A quoi cette enquête peut servir ?</i> SYNTHÈSE Le contexte de la Protection de l'enfance – EXPOSÉ 1 <i>Vous reconnaissez vous dans la manière dont est présenté la transition à l'âge adulte dans la recherche et dans les médias ?</i> DÉBAT À PARTIR DE TÉMOIGNAGES FILMÉS OU LUS Pause thé 16h30 – 17h30 Les acquis de la recherche sur la transition à l'âge adulte – EXPOSÉ 2	Dimanche 30 Septembre après-midi 14h-16h <i>Partir de son parcours.</i> RECIT DE PARCOURS, PAR 2 Pause thé 16h30 – 17h30 Quelles questions émergent ? TEMPS INDIVIDUEL AVEC SOUTIEN DES FORMATRICES. Bilan des deux journées

Samedi 6 Octobre matin Accueil 9h30 – 11h <i>Quelles questions tirer d'une première analyse des autobiographies pour construire notre recherche ?</i> TRAVAIL À 2, PUIS À 4 PUIS MISE EN COMMUN ET DEBAT Pause café 11h – 12h40 <i>Méthodes, questions éthiques et support</i>	Dimanche 7 Octobre matin Accueil 9h30 – 10h30 Rencontre avec les partenaires de la recherche : SOS Villages d'Enfants, Apprentis d'Auteuil, Conseils généraux des Hauts de Seine et du Val-de-Marne Pause café 11h – 12h40 Construire les outils en fonction des méthodes de recueil choisies, et s'exercer à les utiliser. EN PETIT GROUPE
Samedi 6 Octobre après-midi 14h – 16h Choisir notre méthode ? Construire ces outils. ELABORATION COLLECTIVE Pause thé 17h Apéritif et rencontre avec Jean-François Ducrocq, journaliste et documentariste 20h Repas et soirée	Dimanche 7 Octobre après-midi 14h – 15h30 S'exercer aux méthodes de recueil. EN PETIT GROUPE Pause thé 16h – 17h30 Organisation en 4 GROUPES, AVEC RÉFÉRENTE RECHERCHE Conditions pratiques de l'enquête • contacts et rendez-vous au sein de chaque groupe • distribution des listes d'enquêtés et répartition • distribution du matériel

Textes utilisés pendant la formation

« Se retrouver seul comme ça, du jour au lendemain... »

Quelles que soient les générations, l'évocation du moment où ils ont quitté *le lieu d'accueil* laisse entrevoir une certaine ambivalence : à la fois, le soulagement d'être libre et en même temps un sentiment d'isolement. [...]

La plupart ont le souvenir d'avoir été motivés par des projets et étaient impatients d'endosser des rôles d'adultes (travailler, fonder une famille...). Ce désir est nuancé par certain(e)s qui ont éprouvé le besoin de s'accorder un temps de liberté, une fois sortis des contraintes de la vie collective [...] et des règles éducatives, avant de s'installer dans un travail et un couple durable. D'autres ont éprouvé le besoin de retrouver une partie de leur histoire et leurs racines, et de « *passer voir* » des membres de leur famille d'origine. Ces tentatives les ont souvent conduits à des déceptions et incités à réajuster leur projet [...].

La majorité des adultes interviewés estiment avoir été rapidement autonomes, environ dans les deux années suivant la sortie. Pour les anciennes générations, ce sentiment d'autonomie se conjugue avec leur accès à l'indépendance matérielle alors que, pour les plus jeunes, il correspond souvent à leur capacité à se distancier affectivement.

En revanche, quelques uns, surtout des hommes, expriment le fait qu'ils n'ont jamais éprouvé ce sentiment ; ce sont également eux qui disent n'avoir eu aucun projet à la sortie, n'avoir reçu aucune aide et dont les parcours sont présentés comme ayant été chaotiques, où l'accès à l'indépendance a été tardif ou qui, pour certains en très grande difficulté psychique, reste encore partiel.

Source : Annick-Camille Dumaret, Pascale Donati et Monique Crost, *Entrée dans la vie adulte d'anciens placés en village d'enfants : Fin des prises en charge et parcours d'accès à l'autonomie*, n°8, Automne 2009 : Difficiles parcours de jeunes, Société et jeunesse en difficulté.

Réflexions du groupe sur le texte :

On pas le droit de se plaindre, pas le droit à l'erreur on s'habitue à ce statut.

C'est une obligation à se distancier pas une capacité

Est- ce qu'on a le choix de garder le contact ?

C'est pas un soulagement le passage à l'âge adulte

Fièvre ou pas fièvre, c'est l'inquiétude d'être libre

Je vois pas qui est pressé d'endosser le rôle d'adulte

J'ai pas été impatient, j'ai vite compris que je devais endosser le rôle d'adulte

On a déjà pas eu d'enfance

Autonome, c'est pas seulement avoir un travail et un appartement cela se résume pas à cela.

Autonomie, c'est savoir gérer sa vie quotidienne, faire des courses, lancer une machine à laver, savoir ce qui est bien ou mal, prendre les bonnes décisions

Se préparer à la solitude, n'avoir personne à qui parler

Gérer la liberté

Pendant un temps on décide de tout, tout est codé

On laisse aucun espace de construction seul, utopie

On ne nous dit pas il y a plein de contrainte avec cette liberté

S'en sortir sur le long terme après la fin du placement : les fruits de la recherche

Mike Stein

(Extrait du briefing paper N°1 de la campagne de plaidoyer I Matter, *Edition originale SOS Villages d'enfants International*)

Qu'est-ce que la résilience?

La résilience peut être définie comme la capacité qu'ont certains jeunes à atteindre leurs objectifs dans la vie malgré les problèmes et les obstacles qu'ils ont pu rencontrer, ou la pression qu'ils avaient sur les épaules. Etre résilient, c'est surmonter les obstacles, savoir s'adapter et se rétablir. C'est seulement une capacité dépendante des différents risques (une résistance toute relative, loin de toute idée d'invulnérabilité) tout autant que de l'âge et du contexte culturel, et qui se développe tout au long de notre vie. Quels messages la recherche peut-elle faire passer pour favoriser la résilience des jeunes à l'issue d'un placement ?

Stabilité

Les jeunes gens bénéficiant d'un placement stable et d'un accompagnement de qualité sont plus enclins à réussir que ceux qui ont connu des placements multiples et subi de nombreuses ruptures de prise en charge. La stabilité est un critère favorable à la résilience à double titre. Premièrement, elle permet au jeune d'établir une relation chaleureuse et salvatrice avec la personne responsable de sa prise en charge - ou un attachement sécurisé compensatoire qui peut en lui-même réduire le risque d'échec du placement et contribuer à son bien-être. En second lieu, sans nécessaire relation avec le point précédent, la stabilité du placement peut permettre une continuité de l'accompagnement socio-éducatif procurant un sentiment de sécurité et contribuant à la réussite scolaire et au devenir professionnel.

Une perception positive de l'identité

Aider les jeunes qui quittent le placement à développer une perception positive de leur identité est lié à : en 1^{er} lieu, à la qualité de l'accompagnement et des liens noués avec les adultes les ayant accompagnés –facteur de résilience précédemment mentionné; en 2nd lieu, à la connaissance et la compréhension de leur histoire et parcours personnels ; ensuite à leur perception de la façon dont les autres les regardent et leur répondent et enfin de la manière dont ils se voient eux-mêmes et des opportunités qu'ils ont d'agir sur leur propre vie.

Education et étapes importantes

Les recherches menées sur des jeunes ayant connu un placement montrent systématiquement des niveaux scolaires moins élevés et des poursuites d'études plus rares que pour l'ensemble des jeunes. De bons parcours scolaires sont associés avec la stabilité du placement, le sexe (les jeunes filles réussissant mieux que les garçons), l'implication des personnes responsables dans l'éducation du jeune, et un environnement attentif et encourageant. Cet environnement inclut aussi les propres enfants de la famille d'accueil qui peuvent aider ou jouer le rôle de modèle. Il a aussi été démontré que des jeunes ayant connu plusieurs placements pouvaient réussir dans leurs études si toutefois ils restaient scolarisés à la même école, et s'il subsistait des liens et un contact positif avec les professeurs. L'école ou l'accompagnement peuvent être émaillées d'étapes importantes à vivre- ouvrant la porte à la participation à diverses activités extrascolaires, sources de rencontres et d'opportunités, d'apprentissage de nouvelles compétences et de développement de la maturité émotionnelle- le tout contribuant à favoriser la résilience.

Préparation à la sortie du système

La préparation à la fin du placement peut aussi offrir aux jeunes des opportunités de planifier, de résoudre des problèmes et d'acquérir de nouvelles compétences (facteurs favorisant la résilience). Ainsi en est-il du développement de la capacité à prendre soin de soi (hygiène, diététique, santé, sexualité), de savoir-faire quotidiens (gestion d'un budget, courses, cuisine, ménage), et d'aptitudes sociales (créer et conserver des relations formelles et informelles). Cette préparation doit être holistique et aborder, avec la même importance, les compétences pratiques, émotionnelles et sociales.

Les transitions pour les jeunes en fin de placement

Comparés aux autres jeunes, la plupart des jeunes devenant autonomes à l'issue d'un placement doivent affronter des défis et assumer la responsabilité de changements majeurs dans leur vie, quitter leur famille d'accueil ou leur foyer pour s'installer, quitter l'école ou l'institut de formation pour entrer dans le monde du travail, ou même devenir parents plus jeunes que d'autres. En résumé, pour beaucoup d'entre eux la période de transition est raccourcie et condensée ce qui n'est pas favorable à leur résilience, puisqu'on leur refuse l'espace et le temps nécessaire à l'adaptation et à la prise de recul, avec lesquels la plupart des jeunes abordent les défis de cette transition. Promouvoir la résilience pendant la transition c'est : leur donner les moyens d'une transition graduelle, leur fournir le soutien moral et pratique dont ils ont besoin autour de leur vingtième anniversaire, et leur donner la possibilité de s'adapter aux changements dans le long terme.

La vie après l'accueil en protection de l'enfance

Des recherches menées dans le monde entier ont montré que les jeunes quittant un placement vu comme groupe sont parmi les populations jeunes les plus exclues de la société. Cependant, le cadre d'analyse de la résilience suggère qu'il existe des différences entre ceux qui "avancent", ceux qui "survivent" ou qui y arrivent tout juste, ou ceux qui "luttent". Globalement, ces différences s'expliquent par la qualité de l'accompagnement, la période de transition et le soutien dont ils ont bénéficié pendant et après la transition. Ce qui peut changer leur vie, ou favoriser leur résilience, c'est le soutien personnel et professionnel que ces jeunes reçoivent après la fin de leur prise en charge. Des professionnels spécialisés peuvent vraiment aider ces jeunes gens en les accompagnant vers l'accès au logement et/ou à des aides, pour gérer leur budget, dans leur formation et orientation professionnelle mais aussi pour prendre soin de leur santé et de bien-être. Le parrainage (y compris par des jeunes ayant déjà réalisé leur transition) peut également contribuer à accompagner les jeunes dans leur chemin vers leur vie d'adulte, et leur offrir des expériences de relation différente.

Conclusion

Favoriser la résilience des jeunes après une mesure de protection de l'enfance requiert des réponses plus compréhensives au cours de leur parcours : en leur assurant un accompagnement de qualité et stable, pour compenser les difficultés qu'ils ont pu connaître par la stabilité et la continuité ; en les aidant à développer une perception positive de leur identité et autant qu'en les aidant à surpasser leurs difficultés scolaires ; en offrant une aide spécialisée aux jeunes souffrant de troubles psychologiques ou ayant des besoins complexes ; en proposant aux jeunes des solutions de transition graduelle, plus conforme à ce que vivent les jeunes en général ; et enfin en proposant si nécessaire un soutien à plus long terme dans leur vie d'adulte.

Réflexion du groupe :

Il y a la stabilité objective mais il y a aussi de l'instabilité subjective

On peut se sentir dans l'instabilité dans la stabilité (retour en famille le week end)

LE DEROULEMENT DE L'ENQUETE

1^{er} cas : Les enquêtés sont encore en collectivité

1. Choisir une structure parmi la liste proposée ou parmi vos contacts
2. Prendre rendez vous avec la structure
3. Venir en petit groupe de recherche se présenter et présenter le projet aux équipes et aux jeunes

« Il s'agit d'une recherche portée par l'Université Paris Est Créteil sur la « transition forcée à l'âge adulte ». Cette recherche présente la particularité d'être réalisée avec des jeunes eux-mêmes sortant de la protection de l'enfance, accompagnés par une équipe de recherche. Il s'agit de recueillir le point de vue d'autres jeunes sur la transition à l'âge adulte, leur permettre d'interagir à partir de supports et de partager leurs expériences. Le but de la recherche étant d'informer, de sensibiliser et d'améliorer la préparation de la sortie de placement et le passage à l'âge adulte pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance. »

4. Faire connaissance autour d'un pot informel avec le groupe de jeunes
5. Donner aux enquêtés le choix de leur enquêteur (selon l'âge, le sexe, le parcours,...)
6. Réaliser la démarche d'enquête de préférence seul avec un enquêté

- se re-présenter (nom, âge, quelques mots sur son parcours) et préciser le projet
- expliquer les droits de l'enquêté et faire signer la lettre de consentement

« Il s'agit d'un entretien qui sera rendu anonyme, si certains des éléments seront utilisés aucun nom ne sera cité. S'il y a des questions auxquelles tu n'as pas envie de répondre, tu n'es pas obligé, tu peux mettre fin à l'entretien à tout moment. »

- lui expliquer la démarche en trois temps (questionnaire, discussion, photo langage) et lui demander par quoi il préfère commencer

- enregistrer (dans toute la mesure du possible) l'ensemble de l'échange

Demander la permission d'enregistrer, insister si la personne refuse en disant que c'est vraiment important pour la recherche.

- le remercier en fin d'entretien

- lui demander s'il serait prêt à participer à la seconde étape de la recherche (en mars), à savoir une discussion avec un groupe d'enquêtés volontaires, sur les premières hypothèses et des premiers résultats.

« On te fera un retour sur l'enquête, ce que tu as confié, ce ne sera pas pour du vent. Nous pourrons t'inviter à un groupe de travail pour inter agir sur ces questions avec un groupe d'autres jeunes sortant rencontré » pendant l'enquête. »

2^{ème} cas : Les enquêtés sont sortis du dispositif

1. Choisir des enquêtés parmi la liste proposée, ou avec les contacts échangés avec le groupe de recherche
2. Prendre rendez vous avec l'enquêté, lui demander quel lieux il préfère (bibliothèque, café, domicile,...)
3. Lui rappeler le rendez vous quelques jours avant
4. Réaliser la démarche d'enquête, de préférence seul avec un enquêté

- se présenter (nom, âge, et quelques mots sur le parcours) et préciser le projet

Il s'agit d'une recherche portée par l'Université Paris Est Créteil sur la « transition forcée à l'âge adulte ». Cette recherche présente la particularité d'être réalisée avec des jeunes eux-mêmes sortant de la protection de l'enfance, accompagnés par une équipe de recherche. Il s'agit de recueillir le point de vue d'autres jeunes sur la transition à l'âge adulte, leur permettre d'interagir à partir de supports et de partager leurs expériences. Le but de la recherche étant d'informer, de sensibiliser et d'améliorer la préparation de la sortie de placement et le passage à l'âge adulte pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance.

- expliquer les droits de l'enquêté et faire signer la lettre de consentement

Il s'agit d'un entretien qui sera rendu anonyme, si certains des éléments seront utilisés aucun nom ne sera cité. S'il y a des questions auxquelles tu n'as pas envie de répondre, tu n'es pas obligé, tu peux mettre fin à l'entretien à tout moment.

- lui expliquer la démarche en trois temps (questionnaire, discussion, photo langage) et lui demander par quoi il préfère commencer

- enregistrer (dans toute la mesure du possible) l'ensemble de l'échange

Demander la permission d'enregistrer, insister si la personne refuse en disant que c'est vraiment important pour la recherche.

- le remercier en fin d'entretien

- lui demander s'il serait prêt à participer à la seconde étape de la recherche (en mars), à savoir une discussion avec un groupe d'enquêtés volontaires, sur les premières hypothèses et des premiers résultats.

« On te fera un retour sur l'enquête, ce que tu as confié, ce ne sera pas pour du vent. Nous pourrons t'inviter à un groupe de travail pour inter agir sur ces questions avec un groupe d'autres jeunes sortant rencontré » pendant l'enquête. »

LE QUESTIONNAIRE

1. Qui es tu ?

Un homme o Une femme o

Quel âge as-tu ? _____

Es-tu encore pris en charge en foyer ou en famille d'accueil ? oui o non o

Es-tu en contrat jeune majeur ? oui o non o

2. Que fais-tu actuellement ?

- Tu suis des études ou une formation o
- Tu travailles y compris des petits boulots o
- Tu suis des études et travailles en même temps o
- tu es en attente de formation / d'emploi / d'autre chose) o
- Tu n'as pas d'activité scolaire ou professionnelle actuellement o
- Autres, préciser :

3. Quelle est ta dernière formation ?

- certificat de formation générale (SEGPA) o
- brevet des collèges o
- BEP o
- CAP o
- Baccalauréat général o
- Baccalauréat technologique o
- Baccalauréat professionnel o
- Bac+2 (DUT, BTS, Licence 2) o
- Bac+3 (Licence, Licence pro) o
- Bac+5 (Master, Ecole de commerce, Ecoles d'ingénieurs, IUP) o
- Supérieur Bac+5 o
- Classe pour l'inclusion scolaire o
- Unité pédagogique d'intégration o
- ITEP o
- Section d'enseignement général et professionnel adapté o
- Classe d'intégration o
- AUTRE

4. Dirais-tu que ton orientation scolaire / professionnelle...

- c'est toi qui en as eu l'idée et l'as choisie o
- on te l'a proposée et tu étais d'accord o
- on te l'a plutôt imposée o

Et cette orientation...

- elle te plaît o
- elle t'a plu o
- elle ne t'a pas intéressé(e) o

- elle ne t'a pas plu ☐

5. As-tu pu finir tes études ?

- oui ☐
- non ☐

6. Si tu travailles, quel type de contrat as-tu ?

- Apprentissage sous contrat ☐
- Placement par une agence d'intérim ☐
- Stage rémunéré en entreprise ☐
- Emploi jeune, CES, contrat de qualification ou autre emploi aidé ☐
- Autre emploi à durée limitée, CDD, contrat court, saisonnier, vacataire, etc. ☐
- Emploi sans limite de durée, CDI, titulaire de la fonction publique ☐
- Sans contrat de travail ☐

7. Est-ce un travail / un stage qui t'occupe...

- A temps complet ☐
- A temps partiel, plus que le mi-temps ☐
- A temps partiel, mi-temps ☐
- A temps partiel, moins que le mi-temps ☐

8. Avais-tu des projets au moment de la sortie ?

- oui ☐
- non ☐

9. As-tu pu les réaliser ?

- oui ☐
- non ☐

10. Quel est ton logement actuel ?

- En famille : Chez tes parents d'origine ☐ Chez un frère ou une sœur ☐
- Dans la famille élargie ☐
- En institution : Chez les parents d'accueil ☐ En foyer ☐
- En FJT ☐ En appartement éducatif ☐
- En appartement autonome ☐ En résidence étudiant ☐
- Autres préciser

11. Comment et par qui as tu trouvé ce logement ? Avec quelle aide ?

12. Ton budget te semble-t-il suffisant ?

- oui ☐
- non ☐

13. Comment as-tu trouvé ses ressources financières actuelles ?

14. Bénéficies-tu d'aide en ce moment ? Si oui dans quels domaines ?

- Financière ☐
- Educative ☐
- Matérielle ☐
- Affective ☐
- Psychologique ☐
- Autre ☐ _____

15. Par qui ?

- Aide sociale à l'enfance ☐
- Aide publique de l'état (caf, bourse étudiants...) ☐
- Associations ☐
- Aide de la fédération nationale des pupilles ☐
- Ancienne famille d'accueil ☐
- Famille d'origine ☐
- Fratrie ☐
- Réseau amical ☐
- Autre ☐ _____

16. Vers qui te tournes-tu quand tu as un problème ?

- Amis ☐
- Famille d'origine ☐
- Famille d'accueil ☐
- Educateurs ☐
- Autres ☐

17. Aujourd'hui est-ce difficile de ?

- Faire un budget ☐
- Faire des démarches administratives ☐
- Faire des tâches de la vie quotidienne ☐
- Vivre seul

18. A quel âge as tu commencé à être pris en charge par l'ASE ?

19. Quels types de prise en charge as tu connues ?

- AED ☐
- AEMO ☐
- Placement en foyer ☐
- En lieu de vie ☐
- En famille d'accueil ☐
- En Villages d'enfants ☐

20. Quel type de structure préfères-tu ?

- Foyer ☐
- Lieu de vie ☐
- Famille d'accueil ☐
- Villages d'enfants ☐

21. Aurais-tu aimé connaître un autre type de placement ? Si oui lequel et pourquoi ?

22. Combien de lieux d'accueil as tu connu durant ton placement ?

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 et plus ☐

23. As-tu eu l'impression d'être préparé pendant la prise en charge à la sortie ?

- oui ☐
- non ☐

24. Si oui dans quel domaine ?

- Affectif ☐
- Psychologique ☐
- Budget ☐
- Tâches de la vie quotidienne ☐

25. As-tu eu durant l'accueil à faire ?

- Un Budget ☐
- Des démarches administratives ☐
- Des tâches de la vie quotidienne ☐

26. T'as-t-on obligé à devenir autonome plus vite que les autres jeunes ?

- oui ☐
- non ☐

27. Est ce que la fin de la prise en charge ASE te fait ou t'a fait peur ?

- oui ☐
- non ☐

28. As-tu décidé du moment de ta sortie ?

- oui ☐
- non ☐

29. T'es tu préparé à l'avance ? As-tu pu anticiper ?

- oui ☐
- non ☐

30. Penses-tu qu'après la sortie, tu as ou tu auras encore besoin d'un suivi ?

- oui ☐
- non ☐

31. Es-tu contrat jeune majeur ?

- oui ☐
- non ☐

Si oui depuis quand ? _____ et pour combien de temps ? _____

32. As-tu été contrat jeune majeur ?

- oui ☐
- non ☐

Si oui combien de temps ?

- 6 mois ☐
- 1 an ☐
- 2 ans ☐
- 3 ans ☐
- plus ☐

33. Sur quels domaines a porté ton contrat jeune majeur ?

- Aide pour logement ☐
- Aide éducative ☐
- Aide psychologique ☐
- Aide pour la formation ☐
- Aide pour la recherche d'emploi ☐
- Aide financière ☐
- Autre ? ☐

34. Que veux tu faire après ton contrat jeune majeur ?

Thème 1. Est ce que tu peux me parler du passage à l'âge adulte après la fin de prise en charge ?

- Le **passage à l'âge adulte** à la fin de la prise en charge, c'est quoi pour toi ?
- Est-ce que la fin de prise en charge avec l'ASE t'a fait ou te fait **peur** ?
- Comment imaginais-tu ce **passage avant la sortie** ? Comment tu l'**as vécu après la sortie** ? Quel était ton sentiment avant le départ ? après la sortie ?
- Dans le groupe de recherche, on a beaucoup discuté de comment qualifier ce passage à l'âge adulte après la fin de prise en charge, on trouvait que le mot « *transition* » ne correspondait pas vraiment à notre situation, certains ont parlé de rupture, de transition forcée ou encore de chute. Toi, **quels mots utiliserais-tu pour qualifier ce passage à l'âge adulte** après une mesure de protection ?

Thème 2. Est ce que tu peux me parler de tes priorités, de tes projets, de tes rêves, de ton avenir ?

- Quelles sont les **priorités** pour toi aujourd'hui ?
- Quelles étaient tes **priorités avant la sortie** ? Est ce qu'on t'a mis la pression ? Est ce que ça a **changé tes priorités** ?
- As-tu ou avais-tu des **projets** quand tu es sorti ? Lesquels ? As-tu pu les réaliser ? Si non, qu'est-ce qui a rendu difficile la réalisation de tes projets ?
- As-tu été soutenu pour suivre une **formation, des études, trouver un emploi**, trouver ta voie ? As-tu pu finir tes études, ta formation ?
- As-tu reçu de l'aide dans la **construction de tes projets** ?
- As-tu le sentiment d'avoir toutes les **cartes en main** ?

Thème 3. Peux-tu me dire comment tu tiens bon ?

- Où puises-tu l'**énergie** qui te permet d'**avancer** ?
- T'es-tu senti **encouragé** ou **découragé** ?
- Quelles **stratégies** as-tu mobilisées ?
- As-tu l'impression de devoir plus **faire tes preuves** que d'autres jeunes ?
- Qu'est ce qui est difficile pour toi ? Qu'est ce qui est facile ?

Thème 4. Peux-tu me dire comment tu te débrouilles ?

- Est ce qu'on t'a **appris à te débrouiller** ? (pour faire le repas, les courses, ton budget, pour trouver un logement, faire des démarches)
- **Avec qui et comment** as-tu appris à te débrouiller ?
- Qu'est ce qui te poses **difficultés sur le plan matériel** ? Qu'est ce que tu trouves **facile** ?
- Te sens-tu suffisamment **mature** et prêt à affronter la vie d'adulte ?
- Est ce que tu as un **budget** à gérer ? Pourquoi faire ?
- As-tu fait des **économies** ou fais-tu des économies ?

Thème 5. Sur qui peux-tu compter ?

- Pour toi quelles sont les **personnes** qui ont compté dans ton parcours ?
- Sur qui t'**appuies-tu** aujourd'hui ? Qui sont les personnes qui comptent dans ta vie ?
- **Qui vois-tu régulièrement** ? Vais-tu des membres de ta famille ?
- **En cas de problème, à qui te confies-tu** ? Qui vois-tu ?
- Connais-tu des **réseaux d'aide** ? Lesquels ?

Thème 6. Peux-tu me donner ton avis sur son parcours ?

- Peux-tu me donner un **point positif** et un **point négatif** sur ton parcours ?
- Depuis ton passage en foyer ou en famille d'accueil, as-tu l'impression d'avoir **évolué** (pourquoi, à quel niveau, sur quoi ?)
- As-tu le sentiment d'avoir connu un **parcours stable et sécurisant** ? As-tu au contraire le sentiment d'avoir connu de nombreuses **ruptures, de l'instabilité** ?
- Qu'est-ce qui a joué pour toi un **rôle important dans ton parcours** ?
- Y a-t-il eu des **conflits** qui ont orienté ton parcours ?
- As-tu de **l'amertume ? des ressentis** ?

Thème 7. Est-ce que tu peux me donner ton avis sur l'aide en protection de l'enfance ?

1) Durant l'accueil

- Qu'est-ce que tu penses de **l'aide que tu as reçue** ?
- Comment tu **décrirais la ou les personnes qui t'ont aidé** ? Pour toi quelles sont les **qualités** pour pouvoir aider et mettre en confiance ?

2) Pendant la préparation avant la sortie

- Est-ce que ton départ (de foyer ou de famille d'accueil) a été **précipité** ? Pourquoi ? comment ?
- As-tu **décidé** du moment de ta sortie ?
- As-tu le sentiment d'avoir été **préparé à la sortie** (de foyer ou de famille d'accueil ?)
- **Comment** et avec quelle aide ?

3) L'accompagnement au moment de la sortie

- As-tu eu un **contrat jeune majeur** ? Qu'est-ce qui a été mis en place pendant ton contrat jeune majeur pour te préparer à la fin du placement ? As-tu pu **négocier** les termes du contrat jeune majeur ?
- Comment as-tu vécu la période pendant laquelle tu étais en contrat jeune majeur ?
- Est-ce que tu as l'impression de t'être beaucoup engagé dans ce contrat ? Est-ce que tu penses que l'ASE s'est aussi **engagée** ?
- Comment as-tu vécu **la fin de contrat jeune majeur** ?
- Est-ce que tu penses qu'après ta sortie et la fin de la prise en charge, tu aurais encore besoin d'un suivi ?
- **Penses-tu avoir été suffisamment accompagné** ?

Thème 8. Quelles sont tes interrogations aujourd'hui ?

1) Sur tes origines

- Sais-tu que tu peux consulter ton **dossier**, l'as-tu consulté ? Comptes-tu le consulter ?
- As-tu **gardé des liens** avec les personnes qui t'ont accompagné ?
- As-tu eu **un lien avec ta famille pendant ton placement** ? Après ? Est-ce que tu as l'impression que la prise en charge a **facilité ce lien ou l'a rendu plus difficile** ? Est-ce que tu aurais préféré le rompre ?

2) Sur ton intégration lors du passage en protection de l'enfance, dans la société

- T'es tu senti **intégré** dans ton **lieu d'accueil** ?
- Te sens-tu **intégré** dans la **société** ?

3) Sur un sentiment de différence

- Te sens tu **différents** des autres jeunes non placés ? Si oui pourquoi ? Aurais tu préféré ne pas connaître la vie avec les éducateurs en foyer ou la vie en famille d'accueil ?

En conclusion :

- Quelles sont selon toi les **lacunes actuelles de l'ASE** concernant la fin de prise en charge ? Quelles solutions pourrait-on proposer ?
- Comment aurais-tu aimé être soutenu ?
- Si c'était à refaire, que voudrais-tu qu'il se passe différemment ? Quelle serait ou aurait été la **transition idéale** pour toi ?
- Si tu avais des conseils à donner pour que cela se passe le mieux possible, quels seraient-ils ?

Retour sur la discussion :

- Est ce que cela t'a intéressé ou pas ?
- Est-ce facile de parler de toi ?
- Est ce que c'est plus facile ou plus difficile de parler avec quelqu'un qui a le même parcours que toi ?
- Est ce qu'il y a des questions ou des choses qui t'ont gênées ?
- Serais-tu prêt à participer à un deuxième temps d'enquête ? Nous voulons en effet une fois que nous nos premiers résultats, faire réagir un petit groupe d'enquêtés. Serais-tu prêt à revenir en discuter ?

La photo discussion

- 1) Prends le temps de regarder ces photos. Choisis celle qui représenterait le mieux pour toi ce que tu ressentais sur le passage à l'âge adulte **avant ta sortie** de placement.
Pourquoi cette image ?
- 2) Peux-tu choisir une autre image qui représente le mieux ce que tu ressentais sur le passage à l'âge adulte **après la sortie** ?
Pourquoi cette image ?

Café « Recherches collaboratives dans le monde de l'enfance »



Nous avons le plaisir de vous convier à des temps d'échanges et de débats autour des recherches « collaboratives » dans le monde de l'enfance.

Cette idée est née au cours de la recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance que nous menons actuellement avec 13 jeunes chercheurs ayant une expérience en protection de l'enfance.

Nous souhaitons poursuivre nos réflexions et élargir le débat en invitant, en plus de ces jeunes chercheurs, des étudiants, des chercheurs « confirmés », des professionnels, et des personnes intéressées par cette question.

Le principe est simple : se retrouver dans un café autour d'un intervenant qui présente une recherche dans le domaine de l'enfance, suivi de discussions avec les participants.

Nous serions heureux de votre présence à nos premières séances :

Le lundi 17 décembre de 18h30 à 20h30 : *Parents et professionnels, quelle coopération en pouponnière ?* par Marie-Pierre Mackiewicz, Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil (UPEC)

Le lundi 21 janvier de 18h30 à 20h30 : *Parcours biographiques de jeunes sortant de la protection de l'enfance : des parcours au cœur d'injonctions paradoxales,* par Pierrine Robin, Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil (UPEC)

Le lundi 18 février de 18h30 à 20h30 : *Récits de vie d'enfants placés,* par Bénédicte Goussault, Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil (UPEC) et Thami Dghoughi, chef de service éducatif

**Les rencontres auront lieu le troisième lundi du mois de 18h30 à 20H30
au Café de l'Amitié • 22 rue des Vignoles - 75020 Paris • Métro Avron ou Buzenval**